



Trabajo Fin de Grado

Escuela y Desigualdad: Factores explicativos

Autora

Desiré Álvaro Villellas

Director

Manuel Marco Esco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVO DEL TRABAJO	6
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	6
Currículo	6
Currículo Oculto	9
Valores	11
Expectativas.....	12
Desigualdad	13
MARCO TEÓRICO	15
Visión histórica del currículo.....	15
Diferentes concepciones de currículo	16
Currículo Oculto	17
Influencia de la ideología en el currículo	18
Docentes, Expectativas y Motivación.....	20
DISCUSIÓN.....	23
Introducción	23
Teorías educativas: Reproducción o Resistencia.....	24
Nuevas perspectivas y prácticas educativas, ¿Comunidades de aprendizaje o medidas de intervención?	27
Inclusión: Desigualdad en las aulas.....	34
Fracaso escolar y expectativas de fracaso.....	39
CONCLUSIONES.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

Escuela y Desigualdad: Factores explicativos

- Elaborado por Desiré Álvaro Villellas
- Dirigido por Manuel Marco Esco
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2015

Resumen

El concepto de currículo ha evolucionado notablemente con el paso del tiempo. Actualmente tenemos un currículo que defiende los principios de igualdad, inclusión, y equidad educativa, en cambio hay evidencias que hacen patentes el mantenimiento de la desigualdad y segregación en las aulas. Diferentes concepciones y perspectivas de la educación favorecen su mantenimiento, en cambio otras luchan para que estas desigualdades desaparezcan.

Palabras clave

Desigualdad, currículo explícito, currículo oculto, ideología y expectativas.

INTRODUCCIÓN

Durante los 4 años de carrera, en los que he estado formándome para en un futuro poder estar en un colegio, nos han inculcado que tenemos una educación basada en la igualdad de oportunidades, que fomenta el máximo desarrollo competencial de los alumnos, y que busca el éxito educativo de todos los niños, en definitiva, que es una educación para todos.

Basándome en mi experiencia, tanto como alumna a lo largo de las diferentes etapas educativas, como docente en prácticas en estos últimos años, me he dado cuenta que esto es algo que se da por hecho teóricamente, pero que no se está llevando a la práctica.

Con este trabajo me gustaría profundizar en cuáles pueden ser las causas de que esto no se esté consiguiendo, a pesar de que está establecido por ley que la educación en los colegios debe de ser así.

Todavía en las aulas de los centros educativos hay alumnos que sufren segregación por diferentes motivos, a pesar de que el currículo es muy claro en este tema. Debido a esto me gustaría analizar las variables que no se están teniendo en cuenta a la hora de dar clase, como podrían ser las creencias, valores, expectativas e ideologías, entre otros aspectos que tienen los docentes, y que inconscientemente se ven reflejadas en las prácticas diarias de los colegios y que producen un trato diferente entre los alumnos.

Todos solemos tener más afinidad con unas personas que con otras, y esto sucede en las aulas también. Aunque el docente no quiera, o intente que no se note, suele haber normalmente un trato diferenciado o preferencial hacia algunos alumnos. Esto es algo que los alumnos notan ya que influye en la vida diaria de la clase. Los alumnos captan que no se les echa la bronca a todos de la misma manera, que la dureza de los castigos varía en función de la persona y también los elogios o refuerzos positivos; Además de actos o pequeños detalles que realiza el docente en el día a día del aula, y que los alumnos captan y entienden. Esto a la larga influye en su comportamiento en clase con el docente y con sus compañeros, afectando de manera negativa generalmente en sus resultados y autoestima.

Estos son algunos ejemplos que son observables en la mayoría de las aulas de los colegios, y que de una manera u otra casi todos hemos experimentado a lo largo de nuestra etapa educativa.

Los aspectos nombrados anteriormente, junto a muchos otros están recogidos en el currículo oculto que también se da en las aulas de manera paralela al currículo explícito, y que tan apenas tenemos en cuenta a la hora de impartir las clases. Debido a lo poco que se estudia este aspecto de la educación, me gustaría profundizar en él para poder entender cómo influye y contribuye a que la segregación se mantenga en las aulas y no desaparezca como exige la ley.

El currículo oculto es un campo muy amplio, por lo que me gustaría centrarme sobre todo en analizarlo desde el punto de vista de los valores, expectativas y desigualdad. Además del currículo oculto, hay numerosos factores, como por ejemplo el fracaso escolar, o las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas entre otros, que debemos analizar para poder llegar al origen de las causas que están contribuyendo a que la segregación se mantenga en las aulas.

OBJETIVO DEL TRABAJO

Con la realización de este trabajo me gustaría comprobar si algunos aspectos a los que generalmente no les prestamos la atención que deberíamos, influyen en que la segregación y la desigualdad en los colegios, y sobre todo en las aulas, se mantengan y no desaparezcan.

En concreto quiero centrarme en los valores y en las expectativas, en como las creencias e ideologías personales de los docentes pueden de influir de manera positiva o negativa en sus alumnos. Este tipo de aspectos quedan recogidos dentro de lo que consideramos currículo oculto.

Otros factores como las tasas de fracaso escolar, o los nuevos conceptos educativos, como por ejemplo: inclusión, comunidades de aprendizaje, medidas educativas, etc., conllevan a la realización de unas prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje que buscan corregir la desigualdad educativa.

Por ello el objetivo principal en el que voy a basar mi trabajo va a ser el siguiente:

- Analizar la influencia del currículo oculto y otros factores en el mantenimiento de la segregación y la desigualdad en las aulas de los centros educativos.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Currículo

Antes de comenzar a introducirnos en el tema del trabajo en profundidad, es necesario aclarar el significado de algunos términos que van a ir apareciendo a lo largo de él, para evitar confusión.

Lo primero a lo que me gustaría hacer referencia es a qué nos referimos cuando estamos hablando de currículo. Al hablar de este concepto en el ámbito educativo, automáticamente lo relacionamos con objetivos, competencias básicas, contenidos y

criterios de evaluación que los alumnos deben alcanzar al finalizar un curso académico, es decir, las enseñanzas mínimas que un alumno debe aprender.

Este conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, están basados en unos principios generales educativos cuyo objetivo es asegurar una educación de calidad y equidad para todos. En los últimos años se persigue conseguir este objetivo de una manera prioritaria, por lo que en las reformas educativas es primordial llegar a establecer estos dos principios.

Actualmente nos encontramos en una época de cambio educativo, en la que hay dos leyes vigentes en los colegios, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, conocida como LOE. y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, conocida como LOMCE. Al analizar los principios que tienen las dos leyes para establecer el currículo, observamos que muchos de ellos se mantienen iguales en ambas, pero en otros se establecen cambios o modificaciones para intentar acercarnos al objetivo de establecer una educación de calidad y equidad.

Algunos de los principios que no han experimentado cambio de la LOE, a la LOMCE, en relación con este objetivo son los siguientes:

- a. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- c. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- e. La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

En cambio sí que ha habido modificaciones en otros principios como:

- b. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- k. La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

- l. El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Como podemos observar en todo momento están presentes los principios de que la educación y el currículo tienen que ser iguales para todo el mundo sin importar su condición o circunstancias, asegurando la transmisión de diferentes valores que eviten la discriminación, además de adaptar estos a las necesidades de los alumnos, y por tanto a la diversidad del aula.

Con las modificaciones incluidas en la LOMCE., apreciamos que se incluyen nuevos conceptos como la inclusión educativa y la accesibilidad universal que anteriormente no aparecían recogidos. Añaden el acoso escolar como algo en lo que hay que hacer especial hincapié en los colegios, a la hora de prevenir y resolver conflictos, además de una reformulación del principio l., en el que se establece la igualdad entre hombres y mujeres, y la prevención de la violencia de género.

Después de analizar los cambios educativos que se están produciendo y estableciendo en la sociedad actual, podemos decir que cuando hablamos de currículo, teniendo en cuenta lo señalado en las leyes educativas actuales, nos referimos a “La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”. (LOMCE., p. 10)

Debemos tener en cuenta que se presupone que el currículo debe asegurar una educación de calidad y equidad para todos, debido a que como hemos visto en los principios citados anteriormente tiene que garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación por condiciones personales, de género, culturales, económicas y sociales, fomentando la inclusión de cada uno de los alumnos. Además debemos saber que el currículo está integrado por los objetivos, las competencias o capacidades, los contenidos, la metodología, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y los criterios de evaluación.

Currículo Oculto

Una vez que hemos aclarado a que nos referimos cuando hablamos de currículo, vamos a pasar a analizar los dos tipos de currículo que existen. Como docentes debemos saber que además del currículo explícito o formal, que es del que hemos hablado anteriormente, existe otro conocido como currículo oculto.

El currículo explícito o formal es la ley, analizada anteriormente, que regula los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Es el documento que recoge cuales son las enseñanzas que cada alumno debe haber adquirido al final de cada curso.

Frente a este, debemos saber que existe otro llamado currículo oculto que también actúa en el proceso enseñanza aprendizaje que se da en las escuelas, y por lo tanto que tenemos que tener en cuenta a la hora de enseñar a nuestros alumnos. El currículo oculto son los elementos que no están formalmente escritos o recogidos en un documento oficial, pero que también se dan en las aulas y en las comunidades educativas.

Santos (2001) define currículo oculto como el conjunto de “normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el curriculum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización”.

Además señala que hay que diferenciar entre cuatro tipos de enseñanza que se pueden realizar teniendo en cuenta la transmisión de valores desde la perspectiva del

currículo oculto. Según Santos (2001) hay profesores que indoctrinan, están los que instruyen, hay otros que socializan, y por último los que verdaderamente educan.

Los profesores que indoctrinan tratan de imponer los valores e ideas que quieren inculcar a sus alumnos a la fuerza, sin contar con la libertad que tiene cada persona para crear su propia jerarquía de valores.

En cambio hay otros docentes que instruyen, pretenden transmitir ideas, valores y conocimientos sin intención de llegar a los sentimientos, creencias o comportamientos de los alumnos.

También están los que socializan, estos maestros tratan que sus alumnos se integren en la sociedad en la que tienen que relacionarse, en la cultura en la que tienen que convivir, enseñándoles las normas, creencias, costumbres, etc., que sigue esa cultura.

Por último están los que educan, educar es el tipo de enseñanza más complicada de llevar a cabo. El docente que educa ayuda al alumno a crear su propio criterio para decidir qué está bien y qué está mal, combatiendo lo que él juzga como inadmisiblemente moralmente. Le ayuda a que tenga una visión crítica y comprometida con la cultura, que le facilite incorporarse a ella.

Por último Santos (2001), señala cuatro características que tiene el currículo oculto y que lo diferencian del currículo explícito:

- a) Es oculto, influye de manera no manifiesta. Se da a través de la observación, cumplimiento de normas, utilización de lenguajes, costumbres... Todo esto hace que adoptemos la cultura generada por la institución educativa.
- b) Se da en todo momento y en todo lugar. La forma de organizar el tiempo y el espacio tienen significado, las relaciones de las personas, las normas nos marcan una jerarquía de poder... Al estar en una institución nos introducimos en su clima.
- c) Tiene múltiples formas de influencia, se adquieren aprendizajes y significados a través de la observación de comportamientos, cumplimiento de las normas, las prácticas que se efectúan...

- d) Repetitivo, debido a las actividades o costumbres que se hacen por carácter rutinario, como pueden ser los horarios, las reglas, las mismas actividades etc.
- e) No se evalúa, no se controla los efectos que produce, las consecuencias que tiene y los aprendizajes que provoca en el alumno.

Valores

Hoy en día si hablamos de valores podemos encontrar numerosas acepciones e interpretaciones de este concepto. Desde el punto de vista moral, para Ortega y Mínguez (2001, p. 20) el valor es “una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia”. Entendemos por tanto que los valores son las creencias que nos influyen en nuestras conductas, ideas y tomas de decisiones. Para que las conductas que realizamos sean personales, interpretamos por creencia básica unas cualidades irreales que hacen que desde el punto de vista moral (y en numerosas ocasiones desde el punto de vista social) para nosotros sea la mejor conducta y la que debemos llevar a cabo, en contraposición a otras contradictorias y opuestas.

En cada momento de la historia hay un sistema general de valores aceptado como adecuado socialmente, y el cuál va cambiando conforme a los avances de las creencias sociales. Uno de los principales organismos en los que se transmiten estos valores es la educación. José María Parra (2003) dice que la educación es “aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social”.

Actualmente en numerosos colegios se está adoptando una educación en valores, para Ortega y Mínguez (1996), “la enseñanza-aprendizaje en valores, constituye un eje central de la educación para el desarrollo sostenible”, por las siguientes razones:

- a. No se puede esperar un comportamiento altruista y solidario, si a la vez no se enseñan otros valores como la justicia, el respeto, la valoración de la persona, etc.

- b. Es necesario enseñar y aprender a dar respuesta a los problemas que surjan en un futuro y no solo a los actuales. Se necesita aprender actitudes y potenciar valores que inciten a buscar maneras de dar respuesta a los posibles problemas que puedan surgir.
- c. Los valores tienen una función orientadora y dinamizadora de nuestro comportamiento. Esto solo ocurre cuando los valores son asumidos y son parte de nuestra forma de vida.
- d. Los valores no sirven si son solo objeto de conocimiento. Por ejemplo conocer el valor de justicia no nos hace justos, y el saber lo que es la solidaridad no implica ser solidario.
- e. No se enseñan dándolos a conocer, es necesario tener una experiencia personal del valor.

La transmisión de valores en educación ayuda a que el individuo aprenda a evaluar las distintas opciones del valor, para elegir él mismo entre las alternativas, y que su conducta sea coherente a los valores que libremente haya elegido. (Ortega y Mínguez, 1996)

Expectativas

La Real Academia de la Lengua define expectativa como la esperanza de realizar o conseguir algo. Desde el punto de vista del currículo oculto es interesante analizar qué influencia tiene en los alumnos las expectativas que el docente tiene de él.

La socialización es el resultado de la transmisión de roles y normas sociales, y está dirigida por las percepciones que maestros y alumnos tienen entre ellos (Ros, 1985). Las primeras impresiones entre un alumno y un docente son las académicas, cuando se confirman con las experiencias posteriores se produce una inferencia o conclusión, denominada por Ros (1985) como “efecto débil”.

El estudio realizado por Rosenthal y Jacobson en 1968 conocido como Efecto Pigmalión demostró que las creencias que tiene una persona sobre otra pueden influir en el rendimiento de esta. De este estudio se obtuvieron algunos resultados relevantes: (Aguilera 1993)

- a. Las falsas expectativas pueden crear resultados ciertos.
- b. Al igual que las expectativas positivas pueden mejorar el rendimiento de los alumnos, las expectativas negativas pueden provocar malos resultados.
- c. Las consecuencias de las expectativas no solo se reducen al ámbito académico, sino que repercuten también en ámbitos de la personalidad.

Los docentes suelen crear sus expectativas en función de las diferentes cualidades y características de sus alumnos. Un estudio realizado por Duseck y Joseph (1983), llegó a la conclusión de que la información en la que los maestros se basan para fundamentar sus expectativas son: el atractivo (tanto el atractivo físico como la personalidad académica y social), la conducta del estudiante en clase, la información del expediente, la raza, la clase social, la familia y el género.

La experiencia del profesor que proviene de la interacción profesor-alumno en el aula, es la que establece las bases de las expectativas. La conducta del alumno suele ser interpretada por el docente en función de la información y las creencias generales que el profesor tiene sobre el alumno (Aguilera 1993).

Algunos autores como Adams y La Voie (1974), denominan a los alumnos con mala conducta escolar como “niños problema”. Declaran que estos niños suelen tener para sus maestros un bajo nivel de aspiraciones, incluso son considerados menos dotados intelectualmente. Estos autores confirman la importancia de la conducta escolar como fuente de expectativas. Además en estos casos se puede llegar a cumplir “la profecía autocumplida”, debido a las bajas expectativas del docente sobre la posibilidad académica del niño. (Aguilera, 1993)

Desigualdad

En la sociedad actual, el término desigualdad está presente en diversos contextos. Hace tiempo que se están realizando cambios para reducir estas desigualdades, aunque de momento no se está llegando a los resultados esperados.

En este caso entendemos por desigualdad la falta de equilibrio entre dos o más personas, en relación a cuestiones sociales, acceso al mismo estilo de vida y

establecimiento de jerarquías. A través de ella se suelen establecer jerarquías, no siempre de manera consciente, que marcan la diferencia a la hora de acceder a algunos derechos como son por ejemplo la salud y la educación.

McCarthy (1993, p. 83) afirma que “los teóricos liberales de la educación hacen gran hincapié en los "valores" como elementos de motivación social para el mantenimiento y la persistencia de la desigualdad”. Todavía se transmiten valores en los colegios, puede ser que de manera inconsciente, que influyen en que las desigualdades sociales se sigan manteniendo.

Marchesi (2000) hace una clara distinción entre lo que es la igualdad de oportunidades y la igualdad de acceso. Para él la igualdad de oportunidades es “cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas”. En cambio nos habla de igualdad de acceso “cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas”

Una vez garantizada la igualdad de acceso se pone de manifiesto la desigualdad. Esto se hace patente cuando en los programas educativos menos valorados, social y académicamente (aulas especiales, programas de refuerzo, programas de garantía social, etc.), están la mayoría de la representación de clases sociales consideradas “bajas”. En estos casos ya no se está proporcionando un sistema educativo similar a todos los alumnos. (Marchesi, 2000)

Los sistemas educativos también tienen una notable influencia en la desigualdad educativa: los recursos, los criterios de admisión en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, los criterios de evaluación establecidos, etc., sin olvidarnos de la responsabilidad específica que tiene cada escuela y cada docente individualmente, ya que sus decisiones pueden contribuir a reducir las desigualdades, o por el contrario para aumentarlas.

MARCO TEÓRICO

Visión histórica del currículo

Actualmente en educación se tiende a universalizar algunos términos de creación relativamente moderna, generalizándolos a la hora de hablar de otros periodos históricos educativos. Algunos ejemplos claros de estos términos son “clase” o “currículum”, ya que con el paso del tiempo se han ocultado sus orígenes y su evolución conceptual.

En ocasiones se utiliza el término curriculum o currículo a la hora de hablar de las universidades de la Época Medieval, e incluso para referirse a los dialécticos de la Época Clásica como son por ejemplo Platón, Homero o Sócrates. Es necesario tener presente que el concepto actual de currículo no es el mismo al que quieren referirse anteriormente, debido a la evolución y a los avances educativos que se producen con el paso de tiempo.

Según Hamilton (1993), las primeras referencias encontradas del término currículo aparecen en 1633, en los registros de la Universidad de Glasgow, haciendo referencia al curso total que seguía cada estudiante a lo largo de los años. Aquí ya se comienza a ver la idea de tratar los diferentes elementos educativos de un curso dentro de un todo unitario.

En España el primer intento de organización del sistema escolar fue en 1767, en este momento el estado decidió asumir la responsabilidad política de la educación, pero no fue hasta 1918 con Bobbitt, cuando se fundó la profesionalización del currículo (Pascual, 2004).

Bobbitt consideró dos acepciones de curriculum. La primera decía que es un rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y la segunda entendía el currículo como una serie de experiencias de entrenamiento consciente, dirigidas, que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo. En sus libros manifestó que el currículo consiste en ordenar las actividades de la vida humana para preparar a las personas en actividades específicas coherentes con la división social del trabajo. (Morelli, 2005)

A partir de este momento comienza a haber diversas corrientes de pensamiento alrededor del concepto curriculum, ya no solo se habla acerca de las diferentes teorías sobre su realización, sino que aparecen diferentes concepciones de lo que significa elaborar la teoría del curriculum.

Diferentes concepciones de currículo

Para las personas relacionadas con la educación la noción de currículo no plantea problemas de significado, y se desarrolla tal y como viene dado por el estado y las leyes vigentes, considerado como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido.

Según Kemmis (1988) esta visión del currículo es “lamentable”, entendida como lo que los docentes “tienen que” enseñar, y en la que la toma de decisiones individuales de los profesores no son valoradas, ya que poco tienen que decir en su creación, debido a que se realiza fuera del marco determinado dentro de una clase o escuela. Kemmis (1988, p. 11) argumenta, “desde este punto de vista, difícilmente puede verse el curriculum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto.”

Lundgren (1992, p. 21), afirma que “detrás de cualquier curriculum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión”. En 1983 este autor plantea que la principal dificultad del currículo es el “problema de la representación”, que consiste en cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos.

También hace referencia al código “moral” y al código “racional” del currículo. Afirma que el código “moral” respondía a entrenar a los ciudadanos en relación con el contexto del estado, y el código “racional” a través del cual la educación no solo se encargaba de formar a los ciudadanos, sino de también inculcar los valores del liberalismo. (Lundgren, 1992)

Apple (1982, p.36) plantea en sus reflexiones un punto de vista muy interesante. Analiza tres elementos básicos de la enseñanza, y afirma que son las acciones recíprocas y cotidianas del currículo explícito las que ocultan normas y valores importantes. Analiza los métodos y prácticas generalizadas en las aulas, concluyendo que aunque aparentemente están ahí para ayudar a los alumnos individualmente, en realidad son

instrumentos y parte de un proceso complejo de reproducción cultural y económica de las relaciones sociales.

Schwab (1969) piensa que los tipos de teorías utilizadas por los planificadores del currículum han intentado conseguir algo que no se puede alcanzar, ya que la teoría no puede llegar a abarcar todos los acontecimientos particulares que se dan en los currículos reales de las clases y aulas reales.

Este enfoque en el que se cree que no todo se puede recoger dentro del currículum, nos lleva a hablar del currículum oculto, o de las enseñanzas que también se llevan a cabo en las aulas, ya sea de manera consciente o inconsciente, y que no están recogidas dentro de un currículum escrito o explícito.

Currículo Oculto

Se considera que el término currículum oculto fue utilizado por primera vez por Jackson (1998) en 1968. Desde ese momento ha sido objeto de estudio desde diversos puntos de vista, como por ejemplo: Sociología de la Educación, Didáctica, Psicológica, Teoría y Filosofía de la Educación.

Jackson utilizó este concepto para referirse a los componentes del currículum que no eran tenidos en cuenta por los profesionales de la educación, considerando una dimensión curricular que normalmente pasa inadvertida para los docentes. Esto no quiere decir que haya una parte del currículum que se oculte intencionadamente, sino que es un componente que no se presenta como algo patente y manifiesto. Relaciona el currículum oculto con el aprendizaje de las reglas y rutinas, es decir, se centra en el aprendizaje del comportamiento personal en la sociedad: enseñanza de normas sociales, aceptar juicios y valores de otras personas, competir, aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, etc. (Nieto, 1991)

Cuando Apple (1982, p. 58) nos habla de los teóricos de la distribución, también relaciona el currículum oculto con la transmisión de valores, comenzando a hacer referencia también a la segregación, “La escuela no está para estimular la movilidad de clase. Es más actúa como clasificadora. Coloca a los individuos en sus "lugares correctos" dentro de la división jerárquica del trabajo”. Hace referencia a que se utiliza el currículum oculto para transmitir normas y valores, e incluso para distribuir posiciones

en función del peldaño de la escala laboral que se cree que va a ocupar el alumno. “La enseñanza de mensajes segregados (según la posición social), la relativamente escasa importancia de la competencia técnica y una escasa movilidad entre clases van unidas”, en definitiva, Apple da a entender que a través del currículo oculto se transmite la posición social que el alumno va a ocupar en un futuro.

Estas afirmaciones, nos llevan a pensar que el currículo no está al margen de las ideologías y de lo que sucede en la sociedad, sino que está condicionado por este hecho. Torres (1991, p. 13) declara que “los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos”:

- a) No se plantean llegar a otro modelo de sociedad: defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente.
- b) Sí se plantean llegar a otro modelo de sociedad: sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad en los que venimos participando.

El planteamiento de estos dos puntos de vista dentro de los sistemas educativos, hace que me cuestione la importancia de la ideología en el papel del docente, ¿Influye la ideología del profesor a la hora de mantener el modelo de sociedad actual, o en el planteamiento de conseguir otro modelo social?, ¿La ideología del maestro influye en que se mantengan las desigualdades en las aulas, o es capaz de ayudar a que desaparezcan entre sus alumnos?.

Influencia de la ideología en el currículo

La realización del currículo está condicionada por el contexto en el que se crea. El currículo se basa en unos principios según los cuales se realiza la selección, la organización y los métodos de transmisión de conocimientos. (Lundgren, 1992)

El currículo se crea dentro de una sociedad, y por lo tanto se ve influenciado por las jerarquías de valores, las conductas sociales, creencias, etc., consideradas correctas

moralmente en ese determinado momento, en definitiva, por la ideología dominante en ese periodo concreto.

Torres (1991, p. 17) define ideología como “conjunto de ideas y de representaciones que se imponen a las personas como verdades absolutas, produciendo un autoengaño, una ocultación en su pensamiento y formas de actuar”. Además hace una distinción sobre las tres modalidades de discurso que pueden adoptar los intelectuales a cargo de un modelo social determinado:

- a) Subrayar únicamente los rasgos de la realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien pueden dedicarse a negar lo existente. Por ejemplo negar el fracaso escolar o que no existen otras asignaturas, ni contenidos, ni metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes de las ofertadas por una institución escolar concreta, etc.
- b) Disfrazar la “realidad negativa” etiquetándola de tal forma que proporcione alguna razón explicativa en la que la culpa sea únicamente de esa misma realidad. Por ejemplo los alumnos fracasan en la escuela porque no prestan atención.
- c) Imposibilidad de actuar de forma diferente o convencer a esa sociedad de que por el momento no es posible modificar las cosas. Por ejemplo un docente que se niega a cambiar sus prácticas educativas dentro del aula porque no da tiempo para hacerlo de otra manera.

La transmisión de una ideología implica realizar asunciones sobre el propio ser individual y su relación con otros colectivos humanos y con la sociedad en general, se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas. (Torres, 1991)

Estos tres discursos argumentales podrían aplicarse a los argumentos que utiliza un docente para justificar su comportamiento en las prácticas educativas que utiliza dentro del aula. Cada persona tiene su ideología o creencias individuales, que influyen y condicionan su comportamiento, por lo tanto las conductas que tiene un maestro dentro del aula se ven influenciadas por su manera de pensar o ideología transmitiéndola, de manera inconsciente o no a sus alumnos, afectando en el desarrollo diario de la clase y en las interacciones y prácticas de los alumnos.

Cerezo (2006) afirma “el discurso es uno de los modos de expresar más explícitamente creencias ideológicas abstractas o concretas”, sí tenemos en cuenta que la metodología más utilizada actualmente en las aulas, a pesar de que esto está comenzando a cambiar, es la “clase magistral”, en la que el maestro explica los conocimientos y los alumnos escuchan interviniendo en el transcurso de la clase en muy pocas ocasiones, el docente tiene un amplio margen de oportunidades para poner de manifiesto su ideología o creencias ante sus alumnos.

El debate de la ideología en la escuela es muy amplio, no solo se reduce a los docentes, sino que también hay numerosas investigaciones de diversos autores (Apple 1989, 1993; Giroux 2001, entre otros), que cuestionan la claridad y la objetividad de cómo los libros de texto transmiten cómo y por qué el mundo es tal y como lo conocemos, sin olvidarnos de las investigaciones que ponen en duda la parcialidad en la creación del currículo.

Docentes, Expectativas y Motivación

Hablar de ideología nos lleva a hablar de expectativas. Es necesario plantearnos la manera en la que se crean las expectativas formadas por los docentes acerca de sus alumnos, ya que inevitablemente en su creación va a influir la ideología o creencias individuales de cada maestro.

Las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos intervienen directamente en su motivación, pueden influir de manera positiva o por el contrario de manera negativa. Muchos autores han investigado el fenómeno de la motivación en educación, entre ellos Atkinson (1964) y Weiner (1986). Atkinson (1964) elaboró una teoría acerca de la motivación de logro, que nos dice que hay una tendencia por conseguir una buena ejecución en situaciones de competición en las que estamos siendo evaluados por nosotros mismos o por otros. Weiner (1986) con la teoría atribucional de la motivación y la emoción, nos dice que las atribuciones causales realizadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sentimientos, y estas expectativas y emociones condicionan sus próximas acciones

Palmero (2005) aclara que en la actualidad entendemos motivación como “las fuerzas que actúan sobre, o dentro de, un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de

éste”, es decir, son las causas, ya sean intrínsecas (surgen del propio individuo buscando su propia satisfacción), o extrínsecas (surgen cuando lo que atrae al individuo a realizar la acción es la recompensa externa) que llevan a una persona a realizar una conducta.

En el contexto escolar y concretamente en el caso de los docentes, sus motivaciones guían las prácticas educativas que llevan a cabo en el aula, relacionándose directamente con las expectativas que tienen acerca de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Estas expectativas que se crea cada profesor influyen de manera directa en su motivación para enseñar, y en la motivación de los alumnos para aprender. (Castro-Carrasco, General, Jofré, Sáez, Vega y Bortoluzzi, 2012)

Naranjo (2009) explica que la motivación “dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que este se propone. El grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma”, defiende que la motivación del alumno es lo que guía sus conductas hacia sus metas educativas, y que en función de la motivación que este tenga desarrollara su competencia para aprender y hacerlo por sí solo. Por último señala tres aspectos a tener en cuenta de la motivación en el ámbito educativo: “las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes del éxito o del fracaso académico”

Las expectativas de los docentes son determinantes en sus alumnos por diferentes motivos. Como hemos visto es fundamental en la motivación del maestro, ya que condiciona la práctica educativa que tiene con sus alumnos, influyendo también en la motivación de estos. Las expectativas del docente también intervienen directamente en el alumno, como demuestra el Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson.

En las expectativas es fundamental la interacción profesor-alumno, Musitu, Moreno y Martínez (2005) recogen los cuatro aspectos básicos denominados por Gordón y Burch para que esta relación sea buena: transparencia (requisito fundamental para que haya honestidad entre ambos), preocupación por los demás (cada uno debe saber que es apreciado por el otro), individualidad (permitir que cada alumno desarrolle su propia manera de ser) y satisfacción de las necesidades mutuas. Con esta perspectiva el docente es considerado un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación y rendimiento de sus alumnos.

Para estos autores (Musitu et al., 2005, p.8) las expectativas son “creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno”, y afirman que las conclusiones derivadas de los resultados del estudio realizado por Rosenthal y Jacobson en 1968 denominado Efecto Pigmalión, aún siguen vigentes en la actualidad. Analizaron la influencia de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos, a través de unos trabajos de campo.

En el proceso de formación de las expectativas del docente intervienen diferentes aspectos: información de los expedientes académicos de años anteriores, información de tipo informal que aportan sus compañeros, y su experiencia con los alumnos en el aula. Además también intervienen aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, estatus socioeconómico y su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1983). Sin embargo el docente no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que tiene sobre sus alumnos, sino que la percepción selectiva del profesor influye en el proceso de formación de las expectativas, poniendo de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso. (Cava y Musitu, 2000)

La percepción selectiva está determinada por las características del docente y el contexto de la interacción. Teniendo en cuenta estos dos factores, y a partir de la información disponible del alumno (por ejemplo la posición en el aula y la percepción y evaluación que hace el docente de esta), el profesor va creando sus expectativas sobre sus alumnos siguiendo una secuencia, desde la generación de los estereotipos del docente, hasta la formación de estas impresiones y expectativas.

Para Ros (1985), hay seis fases en la formación de las expectativas del profesor hacia el alumno:

1. Adecuación de los estereotipos
2. Construcción de tipos de categorías de alumnos
3. Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría
4. Desarrollo del concepto de “alumno ideal”
5. Tipificaciones de los alumnos

6. Impresiones y expectativas plenamente formadas

Una vez elaboradas, las expectativas se transforman en un trato diferencial en el aula, tanto por la vía gestual como por la verbal. Cuando las expectativas son positivas los alumnos son tratados de una manera más agradable, amistosa y entusiasta, se les pregunta más y por lo tanto tienen más intervenciones en el desarrollo de la clase, prestándoles más atención, dándoles más oportunidades para que muestren sus capacidades. Cuando las expectativas son negativas, se espera de los alumnos un peor rendimiento, reciben menos elogios y más críticas, además de que se les da menos oportunidades para intervenir en clase. No solo se transmiten a través de la comunicación verbal, sino que la no verbal es constante, y se pone de manifiesto con el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad, la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno. (Musitu et al., 2005)

Con estos procesos de comunicación el docente puede influenciar a sus alumnos de manera positiva, pero también de una forma negativa. Las expectativas crean un trato diferencial entre los alumnos que tiene un maestro en su aula, ya sea porque hacia alguno de sus alumnos tiene expectativas negativas y por lo tanto se las transmite, o porque hacia alguien tiene expectativas positivas. Esto no solo lo nota el alumno en concreto que está recibiendo este refuerzo positivo de parte del profesor, sino que el resto de compañeros nota el trato preferencial hacia su compañero, y por lo tanto también perciben la diferencia de conducta por parte del docente entre unos alumnos y otros, creando desigualdades entre ellos.

DISCUSIÓN

Introducción

Como marcan las leyes vigentes educativas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, conocida como LOE., y Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, conocida como LOMCE.), la educación básica “de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria” (LOE,

2006, p. 5). La LOMCE (2013, p. 3) completa estas declaraciones añadiendo: “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad”

Partiendo de la idea de que la educación que se imparte en los centros educativos es igual para todos los alumnos, independientemente de su género o lugar de procedencia, gratuita y obligatoria, y que además debe basarse en los principios de calidad y equidad, garantizando que hay que eliminar cualquier tipo de desigualdad, ¿cómo es posible que en las aulas de los centros educativos continúe la desigualdad entre sus alumnos?

Teorías educativas: Reproducción o Resistencia

Muchos autores han estudiado e investigado este fenómeno a lo largo de la historia teorizando sobre este hecho, de hecho varias teorías son las que intentan dar una explicación que aclare qué es lo que está sucediendo. Fundamentalmente me gustaría centrarme en analizar los puntos de vista de dos de ellas, la teoría de la reproducción y la teoría de la resistencia.

Las teorías de la reproducción componen uno de los intentos más sólidos para explicar la desigualdad de resultados educativos. Autores como, Bordieu y Passeron (1979) afirmaron que la educación reproduce las desigualdades debido a que sirve de manera específica a las estructuras sociales. Esto quiere decir que la escuela tiene una relativa autonomía, debido a que está inmersa en la cultura dominante, convirtiéndola en legítima, y haciendo que se acepte sin cuestionarse, reproduciendo las estructuras sociales.

Estos autores se centran en las probabilidades de éxito de los alumnos en función de la clase social de pertenencia. Reivindican que la igualdad formal que proclaman los sistemas educativos en realidad depende de los privilegios sociales de los alumnos, que se transforman en méritos individuales, y que por lo tanto son los privilegios sociales asociados a cada alumno los que determinan el éxito escolar. Para ellos todo está creado para el éxito escolar de los que poseen “alta cultura”. (Ávila, 2005, p. 162)

Fernández (2005) nos habla del concepto de violencia simbólica creado por Bordieu, con el que quiere explicar que los centros educativos crean su propia comunidad, con determinadas disposiciones culturales que son utilizadas para la selección del alumnado,

de manera que determinados grupos tengan garantía de éxito o fracaso. La violencia simbólica se pone de manifiesto cuando la escuela utiliza como base del currículo la cultura dominante ascendiéndola a universal. Cuando hay alumnos de diferentes culturas o sectores socio-económicos se les infunde sumisiones, que no se perciben como tales, a través de unas “expectativas colectivas” que son socialmente inculcadas.

Por lo tanto la violencia simbólica explica que el currículo se basa en la cultura dominante, haciendo que las creencias de esa cultura se asuman como universales, inculcándolas a sus alumnos de manera encubierta, haciendo que se reproduzca la sociedad actual con sus virtudes y defectos.

Para Bernstein (1995) el lenguaje es fundamental para entender la transmisión cultural. Cada clase social tiene un código diferente de comunicación produciendo diferentes tipos de habla. Cada código selecciona determinados contextos y significados como apropiados o inapropiados. Cada clase social genera sus propias orientaciones hacia los significados, formando conductas determinadas en las personas en función de la clase social de pertenencia. En el sistema educativo hay una transmisión cultural que los docentes introducen, manteniendo unos principios de conducta, carácter y modales, generalmente explícitos y especificados. Esto provoca que cuando alguien no los sigue es muy evidente, y se activan estrategias de exclusión o castigo visible. (Ávila, 2005)

Feito (2002) aclara que en las teorías de la reproducción social definen a los individuos como seres pasivos que se dejan manipular por las estructuras sociales, y los miembros de las clases subordinadas son receptores pasivos de los mensajes de la cultura e ideología dominante. Contemplan la escuela desde fuera, sin analizar su interior ni como tienen lugar los procesos de reproducción. En cambio las teorías de la resistencia investigan el interior de los centros educativos, entran en las aulas, hablan con los docentes, entrevistan a los estudiantes, etc.

Esta teoría respondería y apoyaría a la visión analizada anteriormente por Lundgren (1992), en la que decía que uno de los principales problemas a los que se enfrentaba el currículo es el “problema de la representación”, además de las referencias que hace al código “moral” y “racional” del currículo. En estas teorías el código racional del currículo se encargaría de transmitir valores de aceptación a la jerarquía social dominante y establecida, a la vez que el código moral enseñaría las obligaciones que los

alumnos tienen de cara al estado, y por supuesto con la clase social dominante. De esta manera se evitarían transmitir valores críticos, que permiten a la persona crear su propia conciencia moral de lo que está bien o mal, aceptando lo establecido como algo universal, y utilizando el currículo educativo solamente para transmitir conocimientos de manera que puedan ser reproducidos por los alumnos, pero no sometidos a crítica.

La teoría de la resistencia surgió de la crítica cultural realizada por Henry Giroux, ya que no está conforme con la idea de que la única posibilidad que tiene la escuela es reproducir las condiciones de los sujetos que ingresan en ella, y que niegan las posibilidades de acción y participación de los sujetos implicados. Él defiende que no todos los individuos aceptan lo que se les impone actuando de manera pasiva.

Para Giroux (1990) es importante el papel que la voluntad humana tiene en las relaciones de dominación que se describen en las teorías de la reproducción. Analizó los resultados obtenidos en la Escuela de Frankfurt por las conductas de oposición observadas por algunos grupos de alumnos. También destaca la visión del docente como un intelectual en contraposición a la visión de ejecutor. De esta manera como profesional reflexivo, defiende la posición del docente como guía para acompañar a los alumnos a comprender la realidad de manera crítica, para que apoyen la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (Hirsch y Rio, 2015)

Feito (2002) narra la investigación realizada por Paul Willis en Inglaterra sobre un grupo de jóvenes considerados anti-escuela. Su oposición a la escuela la manifestaban como un estilo de vida, caracterizado por la lucha para ganar espacio físico y simbólico en la institución educativa, la habilidad de producir “cachondeo”, sexismo y violencia simbólica o verbal. Esta cultura anti-escolar tiene numerosas similitudes con la cultura a la que se prevén destinados, la cultura de fábrica. Willis quiere analizar por qué estos jóvenes desean realizar trabajos de la clase obrera, llegando a los términos clave de penetración y limitación.

Con penetración se refiere a la captación y aceptación de las condiciones de existencia en un grupo social y pertenencia dentro del mismo. Por limitación entiende los obstáculos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión. Las principales penetraciones son las referidas a la educación y al empleo. La cultura anti-escolar manifiesta escepticismo hacia los credenciales educativos y al sacrificio que

supone su obtención. Para ellos el sacrificio es un tiempo muerto que te implica aceptar la subordinación, ya que el realizar el sacrificio no te asegura llegar a conseguir mejores empleos. (Feito, 2002)

La teoría de la resistencia tal como la plantea Giroux estaría directamente relacionada con las líneas argumentativas señaladas anteriormente por Torres (1997), en las que se justifican los sistemas educativos. Desde esta perspectiva de la resistencia sería clave la postura en la que es fundamenta la ideología del docente. En concreto él defiende la visión del profesor como transmisor de conocimientos y valores críticos, de manera que se enseña al alumno a luchar para generar un cambio que lleve a un modelo social mejor para todos. Por lo tanto esta teoría se estaría basando en la línea argumentativa que sí que se plantean llegar a un mundo mejor, en contraposición a la teoría de la reproducción, que se posicionaría en la línea argumentativa de que no se plantean llegar a otro modelo de sociedad.

Nuevas perspectivas y prácticas educativas, ¿Comunidades de aprendizaje o medidas de intervención?

No debemos olvidarnos de los cambios que se están produciendo en el concepto de educación en estos últimos años, y por lo tanto los nuevos planteamientos y visiones educativas que esto conlleva. Actualmente hay nuevos proyectos educativos que están surgiendo con fuerza y que no eran contemplados con las teorías clásicas de la educación. Uno de estos planteamientos es el aprendizaje dialógico. Este aprendizaje se basa en un elemento clave para que se produzca el aprendizaje, las interacciones de las personas a través del diálogo.

Para Ferrada y Flecha (2008) el modelo pedagógico entiende la educación como “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo”. Este nuevo concepto de educación implica que todas las personas somos iguales en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que todo el mundo tiene algo que enseñar y algo que aprender de los demás.

Desde este enfoque la igualdad en las aulas se hace más patente, porque la educación no se entiende como un conjunto que tiene que preservar y reproducir conocimientos,

costumbres y tradiciones de la sociedad manteniendo la estructura social. La educación se entiende como dar a conocer lo que no se sabe para ser capaces de controlar y manipular el ambiente que nos rodea, es decir, saber interaccionar y relacionarnos en los diferentes contextos de nuestra vida, independientemente de la cultura de procedencia, o de las características personales y sociales del individuo.

Para estos autores el diálogo igualitario es clave, y se produce “cuando todas las personas participantes (profesionales de la educación, familiares, administradores, participantes en asociaciones y entidades del barrio, estudiantes) tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre temas educativos” (Ferrada y Flecha, 2008). En esta educación todas las personas participan en un plano de igualdad, ya no solo alumnos y docentes, sino que todas las aportaciones son importantes. Esto no quiere decir que todo valga, las aportaciones deben estar argumentadas y justificadas, sin poder recurrir a los criterios de autoridad para argumentarse.

Las comunidades de aprendizaje creadas por Flecha están relacionadas y fundamentadas en algunas ideas del modelo ecológico presentado por Bronfenbrenner (1987). Este modelo destaca la importancia de los ambientes en los que nos desenvolvemos, defendiendo el desarrollo de las personas como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea, denominado ecológico, y el modo en el que se relaciona con él. Estos ambientes los define como un conjunto de diferentes niveles relacionados entre sí, ya que están uno dentro de otro, poniendo siempre en el centro a la persona, y alrededor los niveles en función de la cercanía con el individuo. Estos niveles son conocidos como: microsistema (el propio individuo), mesosistema (familia directa, escuela, amigos, etc.) exosistema (gobierno local, familia más extendida, etc.) y macrosistema (valores sociales, gobierno, sistema religioso, etc.).

Si relacionamos el modelo ecológico con las comunidades de aprendizaje, podemos observar que lo que quieren conseguir es que el aprendizaje surja de la comunidad que rodea al niño, es decir, que no sea solo responsabilidad de los padres o tutores legales y del centro educativo, sino que los diferentes ambientes en los que se relaciona e interviene el niño se impliquen también en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta perspectiva no solo quiere generar un cambio en la escuela, sino también en la sociedad,

de manera que la igualdad se extienda a los diferentes ámbitos sociales, para poder acabar con la desigualdad de la escuela y la sociedad.

Por último hay que destacar la dimensión transformadora de este concepto de educación. Para superar el fracaso escolar hay que provocar un cambio sociocultural, para conseguir que cada persona llegue al máximo de sus posibilidades de aprendizaje, superando y evitando las etiquetas que se crean cuando no se llega a una marca concreta en un momento determinado, imposibilitando la capacidad de mejora de la persona. Hay que generar altas expectativas en todos los alumnos transformando el entorno para conseguir el máximo aprendizaje, evitando la clasificación del alumnado en función de estereotipos sociales, cognitivos, de género, étnicos, etc. (Ferrada y Flecha, 2008)

La creación de las comunidades de aprendizaje surgió bajo el contexto de estas ideas, dirigido especialmente para los centros educativos con carencias, problemas de desigualdad y pobreza, para que se lleven a cabo cuando las condiciones externas apuntan hacia la exclusión y el fracaso escolar. Estas comunidades de aprendizaje parten de que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación, evitando que se les condene desde su infancia por sus características o antecedentes, ya sean de carácter personal o social, a no completar la educación básica o el bachillerato, y por lo tanto a no acceder a un puesto de trabajo.

Las comunidades de aprendizaje se organizan a través de comisiones de trabajo que planifican, gestionan y desarrollan los distintos proyectos que se van a llevar a cabo. Estos proyectos responden a las necesidades detectadas en el centro educativo, además de que utilizan los grupos interactivos como estrategia para potenciar la motivación, el diálogo y la participación. Para conseguir todo esto se propone la transformación de los centros educativos en verdaderas comunidades de aprendizaje, cambiando las estructuras internas, las relaciones entre colectivos, etc. Se busca potenciar la participación y colaboración de todo el claustro de profesores para conseguir la mayor implicación posible por su parte, además de incluir e implicar al alumnado en la participación activa del proyecto. Es imprescindible para conseguir el éxito de las comunidades de aprendizaje tener una visión crítica y amplia, que permita avanzar hacia una toma de decisiones cada vez más adaptada a la realidad educativa de cada centro. (Barrio de la Puente, 2005)

Como podemos observar el aprendizaje dialógico, y por tanto las comunidades de aprendizaje, proponen una igualdad que va mucho más allá de los centros educativos. Con este planteamiento no solo se está educando a los alumnos que acuden a los colegios, sino que se está concienciando a la sociedad de que todos somos iguales e importantes, y que con una colaboración conjunta y bien coordinada, se obtiene un beneficio y un alcance difícil de describir. Esta propuesta educativa podría llegar a conseguir un cambio social que hace mucho tiempo que se está persiguiendo, logrando un cambio en las normas, valores y estereotipos sociales.

Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) explican que uno de los criterios más significativos de las comunidades de aprendizaje es no sacar del aula a los alumnos rezagados o que necesitan refuerzo educativo, hay que hacer todo lo contrario, ubicar en el aula todos los recursos necesarios: coordinar a varios profesores dentro del aula, cambiar agrupaciones, conseguir los recursos que se consideren necesarios, etc.

En apoyo de esta nueva práctica docente encontramos los resultados obtenidos al relacionar el Teaching and Learning International Survey conocido como TALIS., del año 2013 con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, conocido como PISA., del año 2012. El estudio, titulado "Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012" ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por las conclusiones obtenidas. De este estudio quiero destacar las siguientes conclusiones derivadas de los datos de ambos cuestionarios: (Méndez, 2015, p. 49)

- Las técnicas docentes que se alejan de las clases magistrales y la realización sistemática de ejercicios tienen un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes en lenguaje, matemáticas, ciencias y en la resolución de diversos problemas.
- Trabajar en grupos reducidos para hallar soluciones conjuntas a un problema o tarea, incrementa el rendimiento de todos los estudiantes en materias como lenguaje y matemáticas.

- Los contenidos relacionados con las prácticas docentes modernas como por ejemplo, los enfoques de aprendizajes individualizados, enseñanzas transversales (resolución de problemas, aprender a aprender, etc.), o nuevas tecnologías destacan por la relación positiva en el rendimiento de los estudiantes.

Por último concluyen que a mayor proporción de profesores que motivan a los alumnos con peores notas, mayor rendimiento de todos los estudiantes de esa asignatura. (Méndez, 2015)¹

En contraste con esta perspectiva de la educación están las medidas que desde hace un tiempo se están poniendo en práctica para favorecer el máximo desarrollo competencial de todos los alumnos, intentando que a través de su implantación se pueda combatir la desigualdad de los alumnos.

Estos autores explican que la mejor opción para desarrollar al máximo todas las capacidades de cada individuo es que todos los alumnos permanezcan en el aula, en cambio las medidas educativas expuestas en la Orden 30 Julio de 2014, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, contemplan en numerosas ocasiones programas de refuerzo o apoyo que se realizan fuera del aula de referencia, de hecho en todos los centros hay aulas determinadas para que los alumnos vayan a realizar los refuerzos y apoyos, como son por ejemplo las aulas de Pedagogía Terapéutica o las de Audición y Lenguaje.

Para Escudero y Martínez (2004) uno de los retos actuales a los que tiene que hacer frente la educación básica precisamente es *“cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos ordinarios para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace apenas dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas sin excepción puedan disfrutar de su derecho a una educación de calidad”*. Bajo esta idea Martínez (2005) comenzó una investigación que realizó en el País Vasco, en la que analizó sí las

¹ El estudio, titulado "Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012", es fruto de la colaboración institucional entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Gobierno de La Rioja y la Fundación Santillana. Se presentó el 25 de junio de 2015 en Logroño.

medidas de atención a la diversidad que se implantaron para conseguir la igualdad en educación, están consiguiendo su objetivo.

Investigó medidas de carácter general, y también de carácter extraordinario. Algunas de ellas son: permanencia o reducción de un año de escolaridad, adaptación curricular individual, programa de diversificación curricular, aulas de aprendizaje de tareas, proyectos de intervención educativa específica, programas complementarios de escolarización, etc.

En sus resultados destacan aspectos positivos, pero sobretodo negativos. Los centros que las están utilizando afirman que se están afianzando como efectivas, realizando avances en el fracaso escolar, debido a que alumnos con necesidades educativas especiales pueden estar escolarizados en centros ordinarios, aumentando el número de estos alumnos que están consiguiendo el graduado (aumentado un 9%). Las administraciones públicas cada vez son más conscientes de que estas medidas suponen un aumento del gasto educativo y han subido el presupuesto destinado a recursos. Por último se aprecia una potenciación de la Formación Profesional, que además está provocando que los alumnos se animen a seguir estudiando, debido a que un 10% de los alumnos de formación en grado superior se han matriculado en las universidades.

En contraposición a esto, estas medidas están provocando diversas reacciones:

- Creación de una doble red de escolarización: han perdido peso las medidas ordinarias y directamente se intenta satisfacer las necesidades de estos alumnos con las medidas más excepcionales y excluyentes, aumentando el alumnado que debido a estas necesidades es apartado del grupo y del currículo ordinario, creando la doble escolarización del alumnado que “va bien”, y la enseñanza del que “no encaja” o “fracasa”, provocando la denominada por la autora “exclusión interna”.
- Las medidas son usadas como “sistema de drenaje” del sistema ordinario: cuando se utilizan las medidas más excepcionales los docentes del aula ordinaria responsabilizan a los alumnos de sus dificultades, evadiéndose de sus problemas docentes de enseñanza, derivando la educación de estos alumnos a los programas y profesionales más especializados. En algunas

comunidades se ha llegado a diagnosticar al 63,1 % de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, y tan solo al 9,4% con necesidades transitorias o temporales.

- Errónea concepción del tratamiento de la diversidad: debido a la interpretación que se dio en años y leyes anteriores, todavía hay muchos profesionales de la educación que entienden la diversidad como un determinado tipo de alumnado (problemático, inadaptado, con deficiencias, emigrante, etc.), al que hay que incorporar a aulas de apoyo, con recursos y materiales específicos, dirigidos a la educación “segregada” del alumnado con necesidades especiales.
- Continua el fracaso escolar, el absentismo y la desescolarización: a pesar de todas las medidas puestas en práctica el 20% del alumnado no consigue finalizar la educación obligatoria con éxito, teniendo en cuenta que el 5% lo consigue con el Plan de Diversidad Curricular y que solo el 64% se gradúa con todo aprobado.

De las conclusiones obtenidas de la investigación de Martínez (2005) se observa que se están llevando a cabo medidas para conseguir la igualdad educativa, y aunque en muchas ocasiones son medidas positivas que ayudan en el desarrollo competencial de los alumnos, no están creando igualdad en las aulas, debido a que con ellas se crean otros aspectos que vuelven a desencadenar en desigualdad educativa, aunque en ocasiones sea difícil de identificar.

Actualmente en los centros educativos se están llevando a cabo ambas propuestas educativas para desarrollar el currículo establecido. Si analizamos las dos propuestas desde el punto de vista del currículo oculto encontramos notables diferencias. Las comunidades de aprendizaje transmiten unos valores de normalización, inclusión y pertenencia, debido a que los apoyos se realizan dentro del aula, respetando las aportaciones de todos los integrantes del grupo clase, ya que todos colaboran y aportan algo a los trabajos que realizan en pequeño grupo, ayudándose entre sí. Esto potencia y mejora las relaciones sociales entre iguales, aprendiendo a valorar la diversidad como algo enriquecedor, generando unas expectativas tanto de los docentes implicados como del grupo de alumnos positivas hacia los demás.

En cambio las medidas de intervención educativa tienen unas connotaciones más negativas que se transmiten a través del currículo oculto. El hecho de que un alumno tenga que salir de su grupo de referencia para satisfacer alguna de sus necesidades educativas, o que no realice el mismo trabajo que sus compañeros, genera unas concepciones erróneas acerca de ese alumno entre sus iguales, y lo que es peor, en algunas ocasiones entre los propios docentes. Se tiende a utilizar etiquetas (a veces despectivas) hacia estos alumnos, que generan expectativas negativas del resultado o de su capacidad. Con esto no quiero dar a entender que estas medidas no estén funcionando, están creadas para facilitar el acceso de todos los alumnos al currículo explícito, y se está logrando en un gran número de casos. Están ayudando a los alumnos a progresar y mejorar académicamente, pero es necesario tener especial atención a la hora de su aplicación, porque estas connotaciones negativas se pueden evitar en función de cómo se lleven a cabo estas medidas.

Inclusión: Desigualdad en las aulas

Actualmente está en auge el concepto de inclusión, y se afirma que hay que llevar a los centros educativos una educación basada en principios inclusivos, que garanticen el máximo desarrollo integral del alumno, tanto en aspectos académicos como personales.

El creciente interés en el concepto de diversidad tanto a nivel social, político y económico, pero sobre todo educativo y escolar, ha derivado en el término inclusión. González (2008, p.83) señala que lo que se está reclamando es crear “una visión amplia y comprensiva de la diversidad en sus múltiples vertientes”. Con este nuevo concepto se busca que la educación inclusiva no se centre en los alumnos con “necesidades educativas especiales”, ya que se plantea de manera que estos alumnos ya están dentro del sistema educativo, y por tanto la educación asume la diversidad de cada uno de los alumnos de este sistema.

Dueñas (2010) explica que la inclusión es un fenómeno social antes que educativo, en el que se acepta la diversidad como una variable positiva y enriquecedora, en la que destacan tres elementos: presencia, aprendizaje y participación. Esto quiere decir que los alumnos deben ser escolarizados en el colegio de su barrio, ya que en él se garantiza el máximo desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, y van a tener una participación activa en la vida del centro, sean cuales sean las características de los alumnos, ya que

las escuelas van a eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno. La inclusión garantiza la participación de todos los alumnos en el currículo ordinario y en todas las actividades, tanto escolares como extraescolares.

Pujolàs (2003) señala que las condiciones para que la escuela inclusiva sea posible son las siguientes:

- Comunidad de aprendizaje: que la escuela esté al servicio de la comunidad.
- Base curricular común: que realmente sea común, es decir, adecuada para *todo* el alumnado.
- Programación en la que *todos* pueden aprender: personalización de la enseñanza y aprendizaje.
- Autonomía del alumnado: fomentar las estrategias de autorregulación del aprendizaje.
- Estructuración cooperativa: organizar el aula de manera que todos puedan aprender de todos y no solo del docente.

Para este autor el aprendizaje cooperativo es clave en la inclusión debido a que favorece la creación de relaciones mucho más positivas, que se extienden no solo entre los alumnos, sino también al profesorado y a la institución escolar en general. Asimismo el rendimiento y productividad derivada de este tipo de organización es superior a la competitiva o individualista, además de que favorece el aprendizaje de todos los alumnos, tanto de los más capacitados para el aprendizaje como los que tienen alguna necesidad educativa específica. Por último permite la atención personalizada de los alumnos y la entrada de otros profesionales al aula para trabajar conjuntamente con el docente tutor y los alumnos. (Pujolàs, 2003)

Un ejemplo de éxito inclusivo es el descrito por Porter (2003). Colaboró en la instauración de un contexto inclusivo en un centro educativo de Woodstock (New Brunswick). Para ello se centró en el caso de Neil Boyd, que consiguió ser el primer estudiante con incapacidad auditiva total en graduarse en una Enseñanza Secundaria Obligatoria junto a todos sus compañeros.

Desde muy pequeño Neil estuvo escolarizado en un centro especial para alumnos con deficiencias auditivas ubicado muy lejos de su hogar. A los 7 años la familia de Neil comenzó a movilizarse para trasladarlo a un colegio local, debido a que estaban frustrados con el escaso avance educativo que estaba teniendo su hijo. El centro al que acudieron tenía un programa de educación inclusiva, pero nunca se habían visto envueltos en la necesidad de cubrir las necesidades de un estudiante como Neil. El colegio solicitó los medios necesarios para satisfacer las necesidades del niño, como por ejemplo un persona que conociera el lenguaje de signos, pero las administraciones públicas se negaron a abastecer al colegio con recursos, debido a que las calificaciones de Neil no eran lo suficientemente buenas para garantizar que pudiera continuar en estudios secundarios. A pesar de esto el centro continuo adelante con estas medidas a través de sus propios medios económicos.

Neil completo su educación con honores y no solo participó en las actividades escolares sino que también en las extraescolares de diversos deportes y carpintería. En su graduación recibió varios galardones como el Premio Elks Lodge N° 349 y el Premio Duque de Edimburgo al Scout más Especial.

Este centro educativo ha seguido desde entonces una política inclusiva, y ha conseguido resultados muy relevantes. Los estudiantes “incluidos” han sobrepasado los objetivos educativos establecidos, han superado con creces las expectativas iniciales, son participes activos en todas las actividades de la sociedad escolar a la que antes se les negaba el acceso. Sin olvidar los beneficios que también poseen los alumnos sin discapacidad alguna, ya que ahora tienen acceso a los servicios, recursos y ayudas que antes eran exclusivos de la educación especial.

Mientras que unos autores ven la inclusión como la clave para conseguir la igualdad educativa y acabar con la exclusión que todavía se produce por las diferentes características sociales y personales, otros ven incongruencias entre las propuestas que se manifiestan como inclusivas, y las prácticas educativas que se están llevando a cabo.

El discurso de tener que llevar a las aulas una educación inclusiva hace que me cuestione el hecho de la igualdad de oportunidades y la educación para todos, que está recogida en las leyes educativas, debido a que sí esto fuera así no sería necesario tener

una educación inclusiva, en definitiva, sí todos tuviéramos igualdad de oportunidades educativas, no habría que incluir a nadie, esto indica que sí que hay una desigualdad.

Algunos autores han analizado la inclusión desde esta perspectiva, Sarrionandia (2008, p. 10) define el concepto de inclusión educativa como “sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...)”, señala que hay unos grupos sociales que están en mayor riesgo de exclusión y que son los que más necesitan vivenciar el sentimiento de “pertenencia”, como por ejemplo los niños con discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas, ya que “son ellos, y no los que se sienten *incluidos*, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos”

La idea de que la atención a la diversidad depende de profesores o profesionales específicamente dedicados a eso, está arraigada de una manera implícita en los integrantes de la comunidad educativa, relegando así esta responsabilidad a los programas especiales y sus profesionales, y no al centro (González 2008, p.85). Este es uno de los problemas a los que se enfrentan los centros educativos, debido a que hay docentes que creen que no tienen la obligación de dar respuesta educativa específica a los alumnos que la necesitan, delegando esta responsabilidad en otros docentes o profesionales, derivando en una desigualdad dentro del aula, ya que no están cubiertas las necesidades de todos sus alumnos. Ante esta postura de algunos docentes, a pesar de que la política educativa que se está siguiendo es la inclusiva, la respuesta que los alumnos están recibiendo es segregadora y no inclusiva.

López (2011) señala que para saber si una escuela es inclusiva debemos tener en cuenta cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas, y las clasifica en tres grupos diferentes: barreras políticas, barreras culturales y barreras didácticas.

- Barreras políticas: en este grupo están las leyes y normativas contradictorias que permiten que paralelamente se hable de una educación para todos, y sin embargo hay leyes que aprueban la creación de centros de educación especial y aulas de educación especial en centros ordinarios. No solo esto, se habla de un currículo diverso e inclusivo en el que estén incluidos todos los alumnos,

sin embargo son necesarias las adaptaciones curriculares debido a que no todos los alumnos son capaces de seguirlo.

- Barreras culturales: permanente actitud clasificadoria y normas discriminatorias o etiquetaje. En el mundo educativo a la hora de referirse al alumnado se suelen hacer distinciones, catalogando al alumnado digamos “normal” y al “especial”, aplicando para este último un tipo medidas y estrategias diferentes, tanto de enseñanza como de aprendizaje, además de diagnósticos que derivan en etiquetaciones. Por último se interpretan las adaptaciones curriculares como reducciones del currículo, eliminando objetivos o contenidos.
- Barreras didácticas: la organización que generalmente se está utilizando en los centros educativos, se utiliza la competitividad frente al trabajo cooperativo. La organización del currículo se basa en transmitir normas y dar información, no en dar respuesta a las situaciones problemáticas de la vida. El docente se dedica a transmitir conocimientos que los alumnos deben memorizar, no enseñan a construir el conocimiento que aún no existe.

Por último Sarrionandia concluye diciendo “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por **un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante**”, para él trabajar la inclusión educativa es hablar de condiciones y procesos que favorezcan un aprendizaje significativo para todos los alumnos, señalando que el currículo es una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de algunos alumnos y un impedimento para la igualdad de oportunidades de aprendizaje, porque “son las barreras que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales””. (Sarrionandia, 2008, p. 11)

Se están realizando cambios y mejoras que cada vez nos acercan más a la inclusión educativa, pero basándonos en las ideas propuestas por los distintos autores es necesario realizar cambios en la organización, tanto de los centros, como la interna de las aulas, y a pesar de los cambios que se están realizando, todavía se siguen manteniendo barreras.

La realización del “Index Fon Inclusion²” surgió precisamente como medio para poder valorar y ayudar a los centros que están comenzando a impartir la educación inclusiva. El Index se compone de un proceso de auto-evaluación para los centros educativos en tres dimensiones: cultura, política y práctica. Se trata de una investigación pautada a través de unos indicadores y preguntas, que permiten a los centros realizar un autoanálisis acerca de su situación inclusiva. El Index es un buen punto de partida que se podría utilizar en todos los colegios para valorar las medidas educativas que están siendo impartidas, además de que permite una evaluación exhaustiva del funcionamiento del centro, y sus resultados provocarían la búsqueda de soluciones a algunas cuestiones que algunos centros todavía ni se plantean, mejorando la respuesta educativa que están ofreciendo, incitando mejoras en la calidad educativa del centro.

Fracaso escolar y expectativas de fracaso

El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela. Están tan asociados entre sí que es fácil caer en la tentación de asumirlo y aceptarlo como algo inevitable. Es difícil comprenderlo debido a que en cada contexto social, cultural y educativo se establece como algo cambiante, y por lo tanto no es fácil decidir y actuar coherentemente para poder combatirlo.

El veredicto que dictamina la escuela en lo referente al éxito o fracaso escolar ofrece una valoración sobre las capacidades individuales de cada persona, que posteriormente se utilizan de base para la división social del trabajo, tanto de manera horizontal (profesiones o especialidades), como de manera vertical (jerárquica, por niveles de estatus). A través de esta selección escolar la sociedad escoge a las personas más capacitadas y motivadas para realizar los cometidos complejos e importantes.

Actualmente la preocupación social por fracaso escolar se centra en la Educación Secundaria Obligatoria ESO., aunque lo cierto es que en las etapas anteriores ya podemos observar indicadores que merecen atención. En educación primaria la escolarización ya alcanza el cien por cien de los alumnos comprendidos entre los 6 y 16 años de edad, salvo la reducida desescolarización friccional derivada de la llegada de

² Este material contempla el proceso de inclusión educativa desde un planteamiento global, ya que está dirigido al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con “Necesidades Educativas Especiales”.

menos inmigrantes, itinerancia de grupos no sedentarios y situaciones familiares excepcionales. Es una etapa que superaran todos los alumnos, sin embargo ya comienzan a manifestarse los primeros indicadores de fracaso.

Principalmente en Educación Primaria el fracaso escolar se traduce en repetición o retraso. Aunque principalmente el retraso se produce por repetición, puede tener también diversos orígenes. Las estadísticas obtenidas de la revista *Obra Social La Caixa* (Fernández, Mena y Riviere, 2010) fundamentan que los alumnos que llevan retraso en Primaria difícilmente lo van a recuperar en Secundaria (aunque no es imposible, sí es prácticamente descartable), teniendo muchas probabilidades de acumular nuevos retrasos en esta etapa.

Las tasas de repetición por ciclo y sexo en el año 2006, en la etapa de Primaria, son las siguientes: (Fernández, Mena y Riviere, 2010, p. 34)

	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
Hombres	1,9	2,1	4,4
Mujeres	2,6	2,8	2,7
Total	2,3	2,5	3.5

Como podemos observar las tasas se van incrementando conforme la dificultad de los cursos va aumentando, llegando al punto de que el porcentaje de alumnos que han completado la educación Primaria a los 12 años, en el curso 2006/2007 es el 81,3% en el caso de los hombres y el 86,5% en el caso de las mujeres. Por último me gustaría destacar que esta tasa de fracaso en Primaria está creciendo con el paso de los años, en el curso 1996/1997 los alumnos que completaron esta etapa con 12 años fue de 82,8% en el caso de los hombres, y 88,8% en el caso de las mujeres. Como podemos observar los alumnos que comienzan a tener retraso educativo en Primaria cada vez es más alto, lo que indica que debemos comenzar a concienciarnos de la presencia de este fenómeno en esta etapa educativa.

Generalmente en educación primaria se tiende responsabilizar al alumnado del fracaso escolar, evadiendo la responsabilidad que los docentes también tienen en este fenómeno. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos intervienen diversos agentes, además de las características personales del estudiante y de los contextos en los que se desenvuelve.

Desde la perspectiva de la relación existente entre desigualdad y fracaso escolar, el punto de vista y la actitud que toma el docente ante cada uno de sus alumnos son clave para que su aprendizaje concluya con éxito o fracaso. Las expectativas del docente nombradas anteriormente serían imprescindibles en este punto, y por lo tanto, ¿Influye la desigualdad en el fracaso escolar, o son las expectativas de fracaso que se tienen sobre un alumno las que influyen en la creación de la desigualdad, y por tanto en el fracaso?

Bajo el planteamiento de esta hipótesis algunos autores estarían posicionados en la idea del fracaso escolar creado a través de las expectativas. Para Escudero (2005) el fracaso escolar “no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella”, según este punto de vista el fracaso escolar se entiende como algo producido por la escuela y los alumnos, a través de causas diversas. Para este autor el papel del docente es clave:

El fracaso depende de los modos según los cuales lo entienden los docentes, así como de sus prácticas mediante las que proveen educación a los estudiantes, miden y valoran los aprendizajes, responden (o dejan sin las respuestas y ayudas pertinentes) a aquellos estudiantes que encuentran dificultades en sus trayectorias escolares y educativas.

En definitiva Escudero (2005) defiende que el fracaso escolar es un desencuentro entre lo que los docentes y el centro educativo esperan y exigen, y lo que los alumnos son capaces de dar o demostrar, basándose en el análisis de los resultados obtenidos por el estudiante, sin llegar a tener en cuenta los diferentes factores que intervienen en este proceso, ya que no todos se dan dentro de las aulas o centros.

Además pone de manifiesto que el fracaso escolar deriva de las prácticas que el docente realiza con los alumnos, ya que él decide como dar respuesta a las necesidades

de estos, y en numerosas ocasiones las respuestas a estas necesidades se producen desde las expectativas del docente hacia los resultados del alumno, y no desde el enfoque de satisfacer dicha necesidad.

Escudero, González y Domínguez (2009, p. 52) señalan que el concepto de fracaso y exclusión educativa tienen una estrecha relación, debido a que el fracaso somete a los alumnos a una serie de clasificaciones y etiquetajes, además de a unas atribuciones de responsabilidades según las cuales el fracaso se debe a que los sujetos “son incapaces de lograr el éxito”. Estos juicios aparentemente neutrales, conllevan a los alumnos también una serie de connotaciones negativas que generalmente ellos asumen y se creen, de cara a su futuro laboral.

Estos autores transmiten que el fracaso escolar determina a un alumno, y en muchas ocasiones marca también su exclusión educativa debido a que la forma en la que se designan, valoran y tratan las diferencias de estos alumnos, son las que marcan las fronteras de la capacidad o la discapacidad y los juicios positivos o negativos que se tienen hacia ellos. Estos aspectos en la gran mayoría de los casos marcan su exclusión, ya no solo educativa, sino también en sus relaciones sociales, tanto entre iguales como con adultos (Escudero et al., 2009). Por último, critican las medidas de intervención educativa que se están llevando a cabo en los centros, coincidiendo su postura con la investigación y crítica realizada por Martínez (2005) descrita anteriormente.

Desde el punto de vista de la desigualdad como desencadenante del fracaso escolar, encontramos la investigación empírica educativa y social que realizaron Baudelot y Establet (1997) publicada en 1971 sobre el sistema escolar francés. Decían que la escuela no es “única” o igual para todos, sino diferente, ya que ésta dividida y promueve esta división. Para realizar esta investigación se apoyaron en la teoría de la reproducción descrita anteriormente.

Según estos autores la escuela se presenta como un lugar privilegiado en el que las diferencias de clase desaparecen, sin embargo, ellos defienden que la base real en la que se fundamenta el funcionamiento de la escuela es en la división de la sociedad en dos clases, denominadas antiguamente como burguesía y proletariado. Señalan que hay diferentes redes de escolarización, y que es en la escuela primaria donde se realiza esta división. Estas dos redes de escolarización son herméticas y heterogéneas debido a los

contenidos ideológicos y a la forma de inculcarlos, además de opuestas en finalidad y heterogéneas en el reclutamiento.

Defienden que el fracaso o retraso escolar es un efecto determinado por la condición de clase, y que en función a la clase de pertenencia se pasa por un proceso de escolarización u otro:

- La Secundaria Superior (denominada SS.), reservada a los hijos de la clase dominante, en la que se reproducían los intereses de la burguesía.
- La Primaria-Profesional (denominada PP.), aquí se preparan los hijos de la clase dominada, en la que se encuentran los alumnos de origen pobre, cuyo objetivo es reproducir al proletariado como fuerza laboral.

Los alumnos que pasan por el proceso PP. una vez terminada la escolarización básica acuden a clases de fin de estudios primarios o a clases prácticas en colegios de enseñanzas técnicas, es decir, a lo que nosotros conocemos como centros de Formación Profesional. En cambio, los alumnos que pasan por el proceso SS. siguen con estudios superiores que les llevan a bachillerato e incluso a estudios universitarios. Estas dos redes de escolarización están ligadas a través de estrechas pasarelas, y por lo tanto, es muy difícil y requiere mucho esfuerzo por parte del alumno poder pasar del proceso de escolarización de Primaria-Profesional al de Secundaria Superior. Por estos motivos, estas dos redes de escolarización ayudan a la creación y mantenimiento del fracaso escolar.

Desde esta visión, sería la desigualdad social la que predestina a algunos alumnos al fracaso, por lo tanto no estarían recibiendo una educación basada en los principios de equidad y calidad. Esto se debe a que dependiendo al proceso de escolaridad que está predestinado en principio cada alumno, en función del grupo social al que pertenece, se enseña de una manera u otra. Bajo este punto de vista serían las expectativas e ideologías sociales las que fundamentan el currículo oculto que se lleva a cabo en las aulas, acentuando la desigualdad entre los alumnos, llevando en los peores casos a desencadenar en fracaso escolar.

Una de las cuestiones que me surgen a través de este planteamiento es, sí hay un currículo igual para todos, en el que todos los alumnos deben desarrollar unos objetivos,

competencias básicas, contenidos, etc., basados en unos principios generales cuyo objetivo es asegurar una educación de calidad y equidad para todos, ¿Cómo es factible que se puedan desarrollar dos procesos de escolarización paralelos?, y lo más importante ¿Es posible que pasen desapercibidos ante todas las medidas y leyes educativas que garantizan la igualdad de oportunidades y la no discriminación?

Por último estos autores defienden la idea de que se utiliza la escuela como aparato de reproducción ideológica, a pesar de que en ella también se pueden encontrar pequeños grupos de resistencia. Cuando hablan de que es en la escuela primaria donde se realiza esta distinción, se refieren a los mecanismos que se utilizan para inculcar la ideología para ellos denominada burguesa:

la inculcación de la ideología burguesa debe realizar simultáneamente la inculcación explícita de la ideología burguesa a todos, de tal manera, que se encuentren sometidos en su seno a sus representaciones y sus prácticas y el rechazo de los elementos y efectos de la ideología del proletariado. (Baudelot y Establet, 1997, p. 241)

Quieren transmitir que en la escuela se inculca la ideología dominante del momento, de manera que los alumnos la interioricen, y asuman cuál es su representación y el papel que tienen que ocupar conforme a la ideología y organización social de cada época determinada, desprestigiando el resto de ideologías como por ejemplo podría ser la del proletariado. Es decir, defienden que a través de la escuela se transmite a cada alumno qué papel puede ocupar en futuro, haciendo que sea muy difícil ascender en la escala social dependiendo de la clase social de origen del alumno, provocando una desigualdad entre ellos que en ocasiones desemboca en fracaso escolar.

Fernández (1999) nos habla de un estudio realizado por Jean Anyon en 1981, en el que estudio cinco escuelas de diferente clase social. En esta investigación se hace patente que las desigualdades sociales se mantienen o reproducen como defiende una de las teorías desarrolladas anteriormente.

El objetivo de su estudio era constatar que existen diferencias en el currículo (tanto en el explícito como en el oculto) desarrollado en las escuelas primarias. Las escuelas

que utilizó para su investigación las catalogó bajo la siguiente jerarquía, analizando dos asignadas al grupo de escuelas de clase trabajadora y una de los demás grupos:

- Escuelas de clase trabajadora
- Escuelas de clase media
- Escuela profesional para familias acomodadas
- Escuela de élite para ejecutivos

La elección y clasificación de las escuelas la realizó en función de la profesión de los padres y la renta per cápita de la familia. Dentro de cada escuela observó como en función de las expectativas que los docentes tenían, desarrollaban más unos contenidos del currículo que otros. Un claro ejemplo de este hecho son los siguientes resultados obtenidos por Anyon:

Expectativas de los docentes de las Escuelas de clase trabajadora	Currículo desarrollado por estos docentes	Expectativas de los docentes de las Escuelas de élite para ejecutivos	Currículo desarrollado por estos docentes
<p>“Los niños no saben nada y no se les puede enseñar nada”.</p> <p>“Necesitan lo básico: las cuatro reglas”.</p>	<p>Matemáticas: las 4 operaciones básicas.</p> <p>Las páginas en las que hay que pensar no se realizan.</p>	<p>Tienen expectativas de triunfo de todos sus alumnos.</p> <p>“Necesitan aprender a pensar”.</p>	<p>Matemáticas: utilizan variables e hipótesis.</p> <p>Discuten los temas que aparecen en los libros de texto para desarrollar el pensamiento crítico.</p>

Los resultados obtenidos de esta investigación son un evidente ejemplo de la relación que hay entre expectativas, currículo y desigualdad. Con esta investigación se hace patente la relación directa entre estos conceptos desarrollados anteriormente. Se aprecia claramente como en función de las expectativas que tienen los docentes, en este caso creadas en función de la clase social de pertenencia, se crea una desigualdad de

enseñanza entre unos colegios y otros. Aunque el currículo impartido es el mismo, podemos observar que la metodología de enseñanza utilizada no, desencadenando en una desigualdad educativa, ya que es evidente que no todos aprenden lo mismo a pesar de tener el mismo currículo.

CONCLUSIONES:

Tras analizar las diferentes perspectivas educativas, podemos observar los numerosos cambios que ha sufrido la educación con el paso del tiempo, y lo más importante, los avances y las mejoras que se están consiguiendo.

Se ha recorrido un difícil y largo camino para poder conseguir un currículo común para todos los alumnos, basado en principios educativos iguales para todo el mundo sin importar su condición o circunstancias, asegurando la transmisión de diferentes valores que eviten la discriminación. Hay un cambio conceptual que nos dice que hay que adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, es decir, no son los alumnos los que se tienen que adaptar al currículo y a los recursos disponibles, sino que todos tienen derecho a recibir una educación de calidad. No debemos olvidar las ratificaciones llevadas a cabo por la LOMCE. 2013, que hace patente la preocupación educativa por los nuevos problemas sociales como el acoso escolar o la igualdad entre hombres de mujeres como prevención de la violencia de género. Además recoge y añade términos como inclusión educativa y accesibilidad universal, sobre los que tanto hemos estudiado y debatido en estos últimos años de formación universitaria.

Las bases sobre las que se asienta la educación actual son sólidas y muy claras, haciendo patente la postura que mantienen hacia ciertos aspectos analizados a lo largo de este trabajo. A pesar de la buena base educativa de la que partimos hemos comprobado a través de diversos autores (Schwab, Apple, Jackson, Torres, etc.), que aunque se quiera llegar a abarcar todos los acontecimientos y particularidades que se dan en las aulas y centros educativos, es algo que no se puede conseguir. La sociedad avanza, y estos avances están generando conflictos y situaciones nuevas a las que antes no nos teníamos que enfrentar, y por lo tanto que no están recogidas en las leyes vigentes.

Es desde esta perspectiva donde tenemos que tener en cuenta el papel fundamental que tiene el currículo oculto en la educación, que recoge todas las enseñanzas que se llevan a cabo en las aulas, pero que no están recogidas ni previstas en el currículo explícito. La desigualdad es uno de los grandes problemas sociales de la actualidad, y por supuesto también está patente en educación.

Debido a que la postura del currículo explícito hacia este problema es clara, he querido analizar los posibles agentes que están influyendo en este fenómeno y que no están incluidos en este currículo.

Expectativas docentes, ideologías personales, valores sociales, creencias personales, etc., son aspectos que han ido apareciendo a lo largo del trabajo y que influyen directamente en la educación que se está llevando a cabo en las aulas de los centros educativos. A lo largo del trabajo he podido analizar diferentes perspectivas educativas ante diferentes cuestiones.

La teoría de la reproducción defienden la relativa autonomía que tiene la educación debido a que está inmersa en la cultura dominante, es decir, es creada por las personas que tienen el poder, y por lo tanto lo que quieren es reproducir la situación social actual, debido a que les favorece mantener las jerarquías sociales actuales. Desde esta perspectiva se mantiene la desigualdad social ya que el éxito educativo de los alumnos estaría directamente relacionado con el grupo social de pertenencia, debido a que los privilegios sociales del estudiante son los que se transforman en méritos individuales que determinan el éxito escolar.

En cambio la teoría de la resistencia nos recuerda el poder que tenemos cada uno como persona. Cada uno de los sujetos implicados en la educación tiene poder de decisión, y por lo tanto es responsable de la actitud y las acciones que lleve a cabo. Hay muchas personas que de manera anónima están aportando su grano de arena para combatir las desigualdades y que están luchando por conseguir un mundo mejor para todos, basado en el respeto y la igualdad de oportunidades. En esta teoría destaca el papel del docente como profesional reflexivo, como guía para acompañar a los alumnos a comprender la realidad de manera crítica, para que apoyen la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.

Las nuevas perspectivas educativas están surgiendo con fuerza. El modelo pedagógico aporta nuevas metodologías de enseñanza, y se centra en la interacción de las personas como fuente para crear conocimiento, ampliando los horizontes educativos solicitando la implicación de otros sectores e instituciones. Introduce las comunidades de aprendizaje con ideas y conceptos innovadores, entienden la educación como dar a conocer lo que no se sabe, y esto se aprende cuanto todas las personas implicadas en la educación tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos educativos, independientemente de la cultura de procedencia, o de las características personales y sociales del individuo, debido a que todo el mundo tiene algo que enseñar y algo que aprender de los demás. Además defienden que los alumnos deben mantenerse en el grupo de referencia, participando dentro de sus posibilidades en todo que se realiza en el aula, ya que cada individuo es diferente y tiene algo que aportar a los demás.

Algunas de estas ideas entran en conflicto con las medidas de intervención educativa que se están llevando a cabo en los centros. Estas medidas están creadas para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que lo necesiten. Entre ellas encontramos adaptaciones curriculares, permanencia o reducción de un año de escolaridad, programa de diversificación curricular, aulas de aprendizaje de tareas, proyectos de intervención educativa específica, programas complementarios de escolarización, etc. Estas medidas facilitan el acceso al currículo a los alumnos que lo necesitan, por ello podrían ser contradictorias con la igualdad que defiende el currículo explícito, debido a que si es un currículo creado para todos, no tendría que ser necesario adaptarlo para que todos puedan acceder a él.

La inclusión es un término que se ha introducido en educación como algo revolucionario. Esta nueva visión educativa plantea una educación en la que todos los alumnos están incluidos en el sistema educativo, sin exclusiones o desigualdades, desde esta perspectiva todas las necesidades educativas de los alumnos están cubiertas, garantizando la participación de todos los alumnos en el currículo y actividades ordinarias. Bajo este concepto los alumnos deben ser escolarizados en su centro educativo de referencia, ya que es el centro el que tiene que responder a las necesidades de todos los alumnos, y no los alumnos los que se tienen que adaptar a los recursos del centro como ha pasado hasta hace muy poco tiempo, descartando así las desigualdades educativas producidas por las diferentes características sociales y personales

Otros autores ven incongruencias entre las propuestas que se manifiestan como inclusivas y las prácticas educativas que se están llevando a cabo. El propio término ya indica que hay que incluir a alguien que antes estaba siendo excluido. Argumentan su punto de vista en las diferentes barreras que todavía se mantienen en el sistema educativo: se habla de inclusión pero se permite la creación de centros de educación especial, se defiende el currículo inclusivo pero son necesarias las adaptaciones curriculares, se utiliza la competitividad frente al trabajo cooperativo, todavía se utilizan términos despectivos o de etiquetaje para designar a algunos alumnos, se transmiten conocimientos que hay que memorizar en cambio de enseñar a los alumnos a desenvolverse en los diferentes contextos a los que se pueden enfrentar. Estos son algunos ejemplos en los que se basan los autores que critican este concepto educativo, y que no están de acuerdo en cómo se está llevando a cabo.

Por último el fracaso escolar en la etapa de educación Primaria se está incrementando con el paso de los años. Este fenómeno es un indicador clave de la desigualdad que se está produciendo. Se están consiguiendo grandes mejoras, y avances educativos, sin embargo el fracaso escolar cada vez es más alto y evidente, y no solo eso, cada vez se está produciendo antes. Dejando a un lado la responsabilidad que también tienen los alumnos en este proceso, he querido analizar este concepto desde el punto de vista del docente. La influencia e importancia que tienen los profesores en este fenómeno es más fuerte de la que creemos. Las expectativas docentes son decisivas en numerosas ocasiones a la hora de la creación del fracaso escolar de los alumnos como hemos podido observar en los resultados expuestos anteriormente. Las expectativas de fracaso, ya sean infundadas por características personales o por orígenes sociales, son decisivas en la creación de desigualdad escolar. El docente decide como dar respuesta a las necesidades de los alumnos, y en un elevado número de ocasiones las respuestas a estas necesidades se producen desde las expectativas del docente hacia los resultados del alumno, y no desde el enfoque de satisfacer dicha necesidad, derivando en un retraso educativo para el alumno.

Teniendo en cuenta las consideraciones hechas anteriormente de expectativas y currículo oculto, podemos incluir las expectativas como uno de los factores que constituyen el currículo oculto debido a que es algo que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no está recogido en las leyes vigentes o en el currículo

explícito. Debido a esto podemos afirmar que el currículo oculto es un agente que a veces interviene en la creación la desigualdad.

A lo largo de este trabajo he analizado algunas de las interpretaciones que se pueden hacer al currículo explícito a través de diferentes aspectos que podemos englobar en el denominado currículo oculto. Hay numerosas variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje que se dan en las aulas de los centros educativos, y es muy difícil, por no decir imposible, poder analizarlas todas para poder llegar al inicio de cuáles son las causas que hacen que todavía se mantenga la desigualdad escolar.

Durante la realización del trabajo he tenido momentos de apoyo a unas perspectivas y a otras, debido a que todos los argumentos utilizados son válidos. Repasando mi etapa educativa he vivido momentos en los que me veo identificada con los diferentes planteamientos expuestos, y por lo tanto empatizo con lo que los autores están queriendo transmitir.

A pesar de esto creo que unas interpretaciones no son mejores que otras, debido a que hay que saber identificar el contexto en las que se están llevando a cabo. Las características de los centros educativos, de los docentes, de los alumnos, de las familias, etc., son claves para que las estrategias educativas utilizadas sean efectivas. Por lo tanto después de analizar todas las opciones educativas que tenemos al alcance, creo que la más efectiva de todas es la que mejor se adapte al contexto en el que está ubicado el centro educativo, porque será esa, la que realmente de la respuesta educativa que los alumnos necesitan, y por lo tanto la que favorezca la igualdad de oportunidades. Debemos saber elegir entre todas las opciones educativas disponibles cuál es la que favorece el máximo desarrollo de todos.

Me gustaría destacar la importancia y la repercusión que las expectativas y las ideologías del docente tienen en la educación. Las creencias individuales, la motivación, los valores, son aspectos claves que definen a una persona y que marcan sus pautas de actuación. Son los docentes los que hacen de intermediarios entre el currículo y los alumnos, y por lo tanto son una pieza clave para que los principios que defiende el currículo y que he nombrado tantas veces a lo largo del trabajo, se lleven a cabo correctamente, y no se pierdan a lo largo del proceso educativo.

Con la realización de este trabajo he llegado a la conclusión de que la desigualdad sigue siendo un problema en las aulas, a pesar de todas las prácticas y medidas que se están llevando a cabo para combatirla. Después de analizar los diferentes argumentos expuestos a lo largo del trabajo, creo que el motivo esencial de que la desigualdad se siga manteniendo en educación, es que hay muy pocos planteamientos que busquen crear un cambio social. La desigualdad no es solo un problema educativo, es mucho más amplio, y sobretodo es un problema de la sociedad actual. Mientras las prácticas educativas se centren en paliar las desigualdades dentro de los centros educativos, sin ampliar su visión a todas las desigualdades que se están viviendo fuera, va a ser muy difícil acabar con este fenómeno. La educación está inmersa en una sociedad, y a pesar de que está intentando generar un cambio no lo puede conseguir por sí sola, es necesario obtener un cambio en la sociedad para poder acabar por fin con las desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. y La Voie, J. (1.974). "The effect of student's sex conduct and facial attractiveness on teacher expectancy" *Education*. 95, 76-83.
- Aguilera Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: Su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*. Vol. 11, 1, 67-92. Recuperado de: <http://www.jeananyon.org/docs/anyon-1981.pdf>
- Apple, M. W. (1982). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Recuperado de: <http://issuu.com/estebancv/docs/apple-ideologia-y-curriculo>
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1993). "El libro de texto y la política cultural", *Revista de Educación*, 301, 109-126. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18979>
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand Reinhold.
- Ávila Francés, M. M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 52, 159-174. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343189>
- Barrio de la Puente, J.L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17. Recuperado de: http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/3118/3146
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

- Baudelot, C. y Establet, R. (2ª ed.). (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1995). *Clases, códigos y control, I estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid: Akal.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Booth, T. y Ainscow, M. (FECHA). *Index de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de: http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. P. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: LAIA
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, 49, 159-172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf>
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, E. A. (2006). Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículo oculto. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, 35 (pp. 135-151). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376199>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 21, 2, 358-366. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2-%20-%20M%20Luisa%20Duenas.pdf>
- Dusek, J.B. y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-345.

- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo?. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 9, 1. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- Escudero J. M., González M.T. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Feito, A. R. (2002). *Una educación para todos*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31. Recuperado de: <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Fernández Enguita, M. (1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa, N° 29. Recuperado de: https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues del Llobregat: El Roure.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Recuperado de: [54](http://www.redes-</p></div><div data-bbox=)

cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORI
A/COMUNIDADES%20-%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Graó
- Giroux, H. (4ª ed.) (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, Nº 2, 82-99. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Gil Rivero, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. *Revista Laberinto*. 8, 72-84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234378>
- Hamilton, H. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, Vol. 13, 18, 69-91. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320/286>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6223/1/pg_039-056_in21_1.pdf
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, (23), 135-164. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>
- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 9, N° 1. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Méndez Martínez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil, evidencia a partir del TALIS 2013 y PISA 2012*. Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c>

- Morrelli, S. (2005). "Curriculum, técnica y escolarización. Aliados en una travesía educativa". *Revista La Trama de la Comunicación*, 10, 137-147. Recuperado de: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/450/10-Silvia%20Morelli_A1a.pdf?sequence=1
- Musitu, G., Moreno, D., y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. *Libro de Ponencias Ser Adolescente Hoy*. Madrid: FAD. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Naranjo Pereira, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, Vol. 33, 2, 153-170. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525>
- Nieto Bedoya, M. (1991). Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto. *Revista Pedagógica Tabanque*, 7, 75-84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254673>
- Orden de 30 de Julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de toso los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Recuperada de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050>
- Ortega P., Mínguez R. (1996). Valores y educación para el desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 55-70. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117893>
- Ortega P., Mínguez R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel
- Palmero Cantero, F. (2005). Motivación: Conducta y Proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 20-21. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>

- Parra Ortiz, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022>
- Pascual Mora-García, J. (2004). El curriculum como Historia Social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 49-74. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24002/1/pascual_garcia.pdf
- Porter, G. (2003). Puesta en práctica de la Educación Inclusiva. *Conferencia en San Sebastián*. Recuperada de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf
- Pujolàs Maset, P. (2003). La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo, *Documento de trabajo del Curso y Proyecto de Innovación Educativa*, 03-04. Recuperado de: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici: *Estructura y procesos de grupo*, Madrid: UNED
- Santos Guerra, M. A. (2001). Currículum oculto y aprendizaje en valores, *INETemas, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba*, 21, 4-9.
- Sarrionandia, G. E. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, 2, 9-18. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>
- Schwab, J. (1969). “The Practical: A language for curriculum”. *School Review*, 78, 1-23. (Extracto de la traducción castellana editada por El Ateneo, Buenos Aires, 1974)
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: SpringerVerlag.