
EL ROL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR

Una aproximación desde la perspectiva micropolítica

Aina Tarabini*, Marta Curran*, Alejandro Montes* & Lluís Parcerisa*

Resumen: España y Cataluña presentan unos niveles muy elevados de abandono escolar prematuro (AEP) que se sitúan muy lejos de los objetivos establecidos por la estrategia europea *Education and Training 2020*. Dada la relevancia del fenómeno, se han desarrollado numerosas políticas para abordar el fenómeno y avanzar en su prevención y combate. Los centros de educación secundaria no son agentes neutros en la adopción de dichas políticas, sino que tienen un rol activo en su implementación y recontextualización. El objetivo del artículo es estudiar la forma a través de la cual los centros educativos, en tanto que contextos micropolíticos, gestionan los riesgos de AEP de su alumnado y aplican diferentes lógicas para abordar el fenómeno. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple en cinco centros de educación secundaria obligatoria de Barcelona. Los resultados del análisis muestran cuatro grandes lógicas para hacer frente a los riesgos de AEP: la heterogeneidad, el acompañamiento, la omisión y la expulsión. Dichas lógicas generan oportunidades ampliamente desiguales para alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado y ponen de manifiesto la importancia de aplicar estrategias preventivas a nivel de centro para combatir el abandono escolar.

Palabras-clave: abandono escolar prematuro, micropolítica, expectativas profesorado, cultura escolar

THE ROLE OF SECONDARY SCHOOLS IN PREVENTING EARLY SCHOOL LEAVING: AN ANALYSIS FROM THE MICROPOLITICS PERSPECTIVE

Abstract: Spain and Catalonia register high percentages of early school leaving (ESL), remarkably far from the targets set by the European Strategy *Education and Training 2020*. Given the relevance of this phenomenon, many policies have been developed in order to tackle ESL, both focusing in its prevention and reduction. Secondary schools are not neutral agents in adopting such

* Research Group on Globalisation, Education and Social Policies (GEPS), Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona/España).

policies, but have an active role in its implementation and recontextualisation. The aim of this paper is to analyse the way in which schools, understood as micropolitical contexts, manage the risks of dropping out of schools and implement different strategies to combat ESL. To do so, a multiple case study in five compulsory secondary schools in Barcelona has been conducted. The results of the analysis allow identifying four main logics in managing the risk of ESC. These are: heterogeneity, accompaniment, omission and expulsion. These rationales generate different opportunity frameworks in achieving educational success of all students and highlight the importance of implementing preventive strategies at school level to combat ESL.

Keywords: early school leaving, micropolitics, teacher's expectations, school culture

O PAPEL DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PERSPETIVA MICROPOLÍTICA

Resumo: Espanha e Catalunha têm níveis muito elevados de abandono escolar precoce (AEP) que estão localizados notoriamente aquém das metas estabelecidas pela Estratégia Europeia *Education and Training 2020*. Dada a relevância do fenómeno, têm-se desenvolvido numerosas políticas para lidar com o fenómeno e avançar na sua prevenção e combate. Os centros de educação secundária não são agentes neutros na adoção de tais políticas, mas têm um papel ativo na sua implementação e recontextualização. O objetivo do trabalho é estudar a o modo como as escolas, enquanto contextos micropolíticos, enfrentam os riscos de AEP dos seus alunos e aplicam lógicas específicas para encarar o fenómeno. Para isso, foi realizado um estudo de caso múltiplo em cinco centros de educação secundária obrigatória em Barcelona. Os resultados da análise mostram quatro grandes lógicas para enfrentar os riscos de AEP: heterogeneidade, acompanhamento, omissão e expulsão. Essas lógicas geram oportunidades muito desiguais para alcançar o sucesso escolar de todos/as os/as alunos/as e mostram a importância da implementação de estratégias de prevenção a nível dos centros para combater o abandono escolar.

Palavras-chave: abandono escolar precoce, micropolítica, expectativas de professores, cultura escolar

1. Introducción

Los elevados niveles de abandono escolar prematuro (AEP) existentes en España (24,9%) y en Cataluña (24%) han generado un importante despliegue de políticas orientadas a atacar el fenómeno desde diferentes frentes y ampliar los niveles de éxito educativo de todo el alumnado. De hecho, la lucha contra el AEP se ha convertido prácticamente en un dogma de toda política educativa contemporánea. Tal como afirman Escudero y Martínez (2012), se trata

de un objetivo político de primer orden que, a primera vista, genera un consenso generalizado entre las diferentes Administraciones Educativas. Los mismos autores, sin embargo, señalan también que bajo este consenso aparente se pueden distinguir formas muy dispares de entender y abordar el AEP.

Tanto los estudios desarrollados por Escudero y Martínez (2012), como otros (Tarabini, 2015a) se han encargado de analizar en profundidad la lógica de las políticas y programas de lucha contra el AEP en España, así como sus límites y oportunidades para conseguir los impactos esperados. El objetivo de este artículo, por tanto, no es tanto estudiar el desarrollo de dichas políticas a nivel nacional (España) y/o regional (Cataluña), sino analizar su desarrollo al nivel micro de los centros educativos. Específicamente, pretendemos conocer la forma a través de la cual los centros de educación secundaria obligatoria gestionan los riesgos de AEP de su alumnado, partiendo de la hipótesis de que los centros no adoptan de forma acrítica los programas que provienen de la Administración Educativa, sino que tienen un rol activo en su adopción e implementación; y en este proceso las culturas profesionales ejercen un papel mediador clave. Los centros educativos son espacios políticos (Ball, 1987) donde las reformas y políticas educativas son recontextualizadas, dotadas de nuevo significado, en función de los discursos y las prácticas de los diferentes actores en juego.

De hecho, diversos estudios nacionales e internacionales recientes (Enguita, Mena, & Rivière, 2010) han puesto de manifiesto que el AEP no es sólo una cuestión de «dejar» la escuela (*drop out*), sino a menudo de «ser empujado» fuera de la escuela (*push out*), subrayando el rol que juega la institución escolar en la gestión, prevención y/o reproducción de los riesgos de abandono. Es más, tal como afirma Rumberger (2011), si bien son numerosos los estudios que demuestran los impactos de los factores escolares sobre los resultados de los estudiantes, siguen siendo escasos los estudios que demuestran sus impactos sobre el abandono escolar. En el mismo sentido, Smyth y Hattam (2002) afirman que la cultura escolar sigue siendo una categoría de análisis infra-representada en la literatura y los debates académicos sobre el abandono escolar, a pesar de su centralidad en la experiencia de los jóvenes.

Con la intención de dilucidar estas cuestiones, la estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar, se presenta la perspectiva teórica desde la cual se desarrolla el análisis. En segundo lugar, se explica la metodología de trabajo y las técnicas de investigación. En tercer lugar, se presentan los resultados de la investigación, mostrando cuatro grandes lógicas de intervención para gestionar los riesgos de AEP: la heterogeneidad, el acompañamiento, la omisión y la expulsión. En el cuarto y último apartado, se presenta, a modo de conclusión, una reflexión sobre la importancia de las políticas preventivas para hacer frente al abandono escolar.

2. Los centros educativos como organizaciones políticas

Desde la publicación a finales de los años 1980 del conocido libro de Stephen Ball, *La Micropolítica de la Organización Escolar* (1987), no hay duda de que los centros educativos son organizaciones políticas que, como tales, están mediadas por relaciones de poder y conflicto. En tanto que agentes políticos, por tanto, los centros educativos interpretan, trasladan y adaptan los mandatos de política educativa a sus contextos específicos (Meo, 2014). Y, al hacerlo, generan versiones ampliamente dispares de los programas y políticas de la Administración Educativa.

Tal como pusieron de manifiesto Bonal y Rambla (1999) en su estudio sobre la recontextualización de la gestión de la diversidad en el marco de la reforma educativa española de los años 1990 (LOGSE), los centros educativos no sólo interpretaron y aplicaron de forma desigual el mandato de la reforma, sino que además existieron diferencias significativas en la forma de concebir la diversidad por parte de los discursos oficiales y pedagógicos.

Desde esta perspectiva, el estudio de la política educativa no se puede centrar exclusivamente en cuestiones vinculadas con su diseño, es decir, en cómo las conciben e interpretan los técnicos y gestores educativos. Tampoco puede orientarse únicamente al ámbito de los impactos, o dicho de otro modo, a estudiar su capacidad para generar los cambios esperados en diferentes ámbitos. En el análisis de la política educativa, es fundamental incluir un punto intermedio: el de la implementación. Para ello empleamos el enfoque del *policy enactment*¹ propuesto por Ball, Maguire, y Braun (2012) y que nació precisamente como una crítica a los enfoques clásicos de implementación de políticas. A partir de este enfoque, es crucial contemplar la forma a partir de la cual los centros educativos entienden, ponen en marcha y «se hacen suyas» las políticas de la Administración Educativa. Y para ello es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica escolar.

Así pues, según proponen Ball et al. (2012), el contexto de los centros educativos se articula a partir cuatro dimensiones centrales: el contexto situado, entendido como aquel marcado por la historia institucional y local de la escuela; las culturas profesionales, constituidas por el *ethos*, las creencias y los valores del centro; el contexto material, formado por las instalaciones, los recursos tecnológicos del centro, la dotación de personal, etc.; y el contexto externo, marcado por la influencia y las presiones que reciben los centros para la implementación de determinadas políticas, como por ejemplo las pruebas estandarizadas.

El contexto en el que se centra el presente artículo para analizar la gestión escolar de los

¹ El término *enactment*, en el sentido empleado por Ball et al. (2012), se «refiere al proceso de implementación/ejecución de las políticas educativas» (Bocchio, 2013: 100).

riesgos de AEP es el de la cultura profesional, entendiendo que es precisamente a partir de dicha cultura que los centros desarrollan unos u otros discursos y aplican unas u otras políticas en el campo específico de la prevención del AEP. Es más, siguiendo la propuesta de Diamond, Randolph, y Spillane (2004), entendemos que las expectativas del profesorado son un elemento central de dicha cultura profesional, una parte indispensable del contexto micropolítico de los centros educativos. Tal como afirman los autores, dichas expectativas deben estudiarse desde un punto de vista organizativo – colectivo que tenga en consideración el conjunto de valores, prácticas y creencias compartidas entre los profesionales de un determinado centro educativo y vaya más allá de las percepciones y valoraciones aisladas de los docentes a nivel individual. Las variables fundamentales que identifican los autores para analizar dichas expectativas son, por una parte, las creencias del profesorado sobre las capacidades de los estudiantes y, por otra, su sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado. En ambos casos se trata de variables claramente medidas por la composición social de los centros educativos.

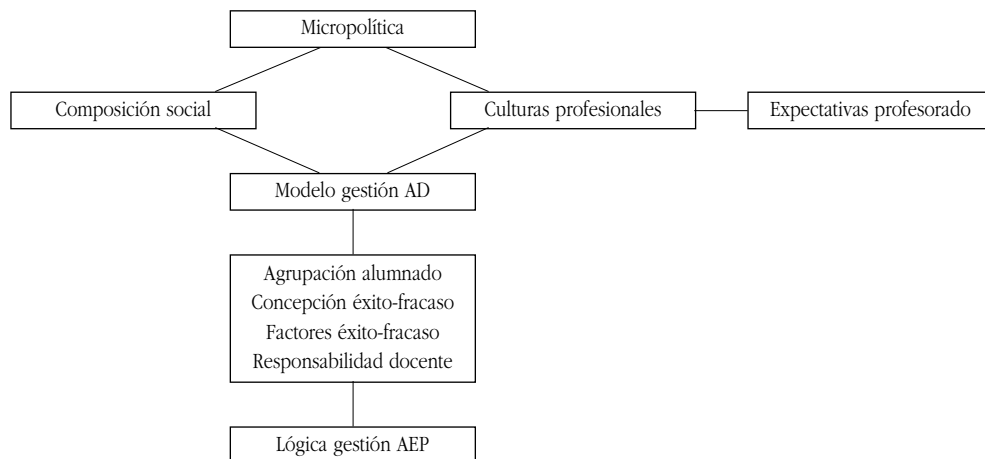
Así pues, trasladar esta perspectiva al ámbito de estudio del AEP implica preguntarse, entre otras cuestiones, cuál es la concepción (colectiva) del éxito y el fracaso escolar que tienen los docentes de diferentes centros educativos o cuáles son los factores que atribuyen al éxito y fracaso de sus estudiantes. Así mismo implica preguntarse cuál es el rol que se atribuye al propio profesorado en los procesos de éxito y fracaso escolar. De hecho, son diversas las investigaciones que demuestran que el profesorado tiende a considerar el fracaso de los estudiantes de menor estatus socioeconómico y cultural como una situación fuera de su control (Auwarker & Aruguete, 2008; Dunne & Gazeley, 2008), disminuyendo su responsabilidad en relación a las trayectorias educativas de aquellos alumnos más desfavorecidos.

Desde nuestro punto de vista, por tanto, las políticas que aplican los centros educativos para prevenir y afrontar los riesgos de AEP no son independientes en absoluto de su forma de entender y gestionar la diversidad existente entre el alumnado (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008) y tampoco lo son de sus concepciones y expectativas colectivas sobre el éxito, el fracaso y los roles y responsabilidades docentes. Es a partir de dichas concepciones que los centros recontextualizan los mandatos políticos para hacer frente al AEP y funcionan como verdaderos contextos micropolíticos a partir de los cuales se abren o se cierran oportunidades para el éxito escolar.

Así pues, los principales conceptos teóricos en que se basa el análisis pueden verse en el esquema que se presenta a continuación:

FIGURA 1

Modelo de análisis



Fuente: elaboración propia.

3. Metodología y técnicas de investigación

A nivel metodológico, la investigación se basa en el método de estudio de casos múltiple (Yin, 2013) y se aplica en cinco centros públicos de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Barcelona. Esta aproximación cualitativa nos ha permitido adentrarnos en los procesos educativos que se experimentan en el día a día de los centros y poder, así, explorar las lógicas subyacentes que se esconden bajo los discursos y las prácticas del profesorado en relación con la gestión y prevención de los riesgos de fracaso y abandono escolar.

Los criterios establecidos para la selección de los centros son tres. El primer criterio, común a todos ellos, es el hecho de disponer de un Programa de Diversificación Curricular desarrollado por el Consorcio de Educación de Barcelona². Dicho programa (denominado *Èxit 2*) se orienta, precisamente, a prevenir el AEP y, para ello, despliega talleres de diversificación curricular (en el segundo ciclo de la ESO³), tanto en el interior de los centros educati-

² Entidad cogestionada por la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Barcelona y encargada del diseño, gestión e implementación de políticas educativas en la ciudad.

³ La educación secundaria obligatoria (ESO) en España se compone de cuatro cursos organizados en dos ciclos. El primer ciclo incluye 1º y 2º de ESO y responde a los niveles 7 y 8 en terminología internacional; el segundo ciclo incluye 3º y 4º de ESO y corresponde a los niveles 9 y 10.

vos (a partir de las denominadas «aulas abiertas») como en diversas entidades socioeducativas y laborales de la ciudad. Los otros dos criterios a partir de los cuales configurar la muestra son los siguientes: la composición social de los centros y su modelo de atención a la diversidad. En relación con la composición social, se han incluido centros con un perfil más homogéneo, que escolarizan mayoritariamente a alumnado de bajo estatus socio-económico y cultural, y centros con un perfil más heterogéneo y, por tanto, con una mayor presencia de clases medias y menores tasas de inmigración y de alumnado con necesidades educativas especiales. En términos del modelo de atención a la diversidad, se han incluido también dos tipos de centros: aquellos con una lógica de atención a la diversidad más sistémica, global y comprensiva y aquellos con una lógica más secundaria y/o residual.

En la Tabla 1 pueden verse los centros incluidos en la muestra y su ubicación en función de cada una de las variables de selección:

TABLA 1
Criterios de selección de centros

		Modelo Atención Diversidad		
		Comprensivo	Residual	
Composición social del alumnado	Heterogénea	Centro I	Centro II	Centro V ⁴
	Homogénea	Centro III	Centro IV	

Fuente: elaboración propia.

En cada centro se han llevado a cabo un método «casi-etnográfico» (Serra, 2004), basado en entrevistas en profundidad con miembros del equipo directivo y de coordinación y con docentes y tutores de aula. Asimismo, se han realizado grupos de discusión con profesorado, análisis de datos y de documentación de centro y observaciones sistemáticas de reuniones y juntas de evaluación y de sesiones de aula. El total de entrevistas realizadas y analizadas para el presente estudio es de 26.

En el siguiente apartado, se presenta un análisis detallado de los estudios de caso desarrollados en cada centro, explorando las diferentes lógicas para gestionar los riesgos de AEP. Estas lógicas se desprenden del análisis de cuatro grandes dimensiones: los mecanismos de

⁴ El Centro V se ubica en la misma categoría que los centros II y IV por lo que respecta al modelo de atención a la diversidad pero, en cambio, presenta un modelo híbrido en relación a la composición social, ya que si bien ha sido históricamente un centro muy homogéneo compuesto básicamente por alumnado inmigrado y de bajo estatus socio-económico y cultural, en los últimos años se ha incrementado la matrícula de hijos/as de familias de nueva clase media, incrementando la heterogeneidad social del centro.

atención a la diversidad y, en particular, la tipología de agrupación del alumnado; la concepción del éxito y el fracaso escolar; los factores atribuidos al éxito y al fracaso del alumnado; y el rol del profesorado en la explicación de los procesos de éxito, fracaso y abandono.

4. Análisis de resultados: la gestión «política» de los riesgos de AEP

4.1. La gestión del AEP desde la lógica de la heterogeneidad

El Centro I responde a un modelo de prevención del AEP que hemos denominado como lógica de la heterogeneidad. La base de esta lógica, como su nombre indica, es entender que el alumnado es intrínsecamente heterogéneo y diverso y que, por tanto, la diversidad no es un atributo específico de aquellos con mayores dificultades, sino un aspecto que atañe a todo el alumnado. De este modo, las prácticas pedagógicas del centro deben organizarse a partir de dicho principio. Sólo así se podrán generar las oportunidades de éxito de todo el alumnado.

A nivel de composición social, se trata de un centro formado mayoritariamente por alumnado de clase media (generalmente hijos de profesionales liberales) con elevado capital cultural y elevadas expectativas educativas sobre sus hijos/as. Hay que tener en cuenta, además, que se trata de un centro con una elevada demanda educativa, con buena reputación en su zona de referencia y con todas las plazas cubiertas en el momento de preinscripción.

A nivel de atención a la diversidad, el centro responde a un modelo comprensivo, con una aplicación muy extensiva e intensiva de las medidas disponibles por la Administración Educativa. El primer elemento a destacar de este modelo es la apuesta explícita por la agrupación heterogénea del alumnado a partir de 1º de ESO, que se complementa con Planes Individualizados para aquellos alumnos con más problemas de rendimiento escolar. Asimismo el centro apuesta por la aplicación de una *ratio* profesor-alumno reducida en 1º de ESO con el objetivo de poder atender mejor las necesidades de todo el alumnado. De este modo, las tres líneas oficiales de ESO se convierten en cuatro de unos 20 alumnos aproximadamente. Para ello, se decide reorganizar las horas disponibles por la Administración para la atención a la diversidad, reducir el número de asignaturas optativas o implicar a todo el profesorado en la gestión de la heterogeneidad.

En primero de ESO hacemos los grupos lo más heterogéneos y equilibrados posibles (...) en función de las escuelas de procedencia, de los resultados que tienen en primaria, de chicos y chicas, de alumnos con dictamen, todo, lo tenemos en cuenta todo. Sobre el papel, matemáticamente, son lo más heterogéneos posibles. (Entrevista C104)

A partir de 2º de ESO, mantienen cuatro grupos pero con una lógica un poco diferente: tres grupos siguen siendo claramente heterogéneos (sin reducción de *ratio*), mientras que el cuarto es un grupo de tamaño reducido (unos 15 alumnos) de atención educativa preferente, con adaptación metodológica y curricular. Este grupo está formado por aquellos alumnos que, una vez finalizado el primer curso, presentan dificultades académicas generalizadas y se organiza con un currículo más globalizado y experimental y disponen de menos profesores de referencia. En cualquier caso, los alumnos de este grupo comparten diversas materias con su grupo de referencia, para no perder su vinculación con el mismo.

A partir de 3º de ESO se inicia el programa *Èxit 2* del Consorcio de Educación, hecho que permite crear una «Aula Abierta» para alumnado de 3º y 4º de ESO con problemas de aprendizaje. En este aula de tamaño reducido (10 alumnos aproximadamente) se mantiene la diversificación curricular iniciada en el curso de 2º de ESO adaptado, así como la lógica de trabajo globalizado y de fuerte seguimiento tutorial. Así mismo incluye la participación del alumnado en proyectos y talleres tanto dentro como fuera del centro varios días a la semana. Algunas de las especificidades de este grupo son las siguientes: en primer lugar, permite realizar una serie de optativas con el grupo ordinario, con el objetivo de mantener el vínculo con el resto de compañeros y evitar la estigmatización que a menudo comportan este tipo de recursos específicos; en segundo lugar, el equipo directivo da una gran importancia al profesorado encargado del aula abierta, evitando que los docentes recién llegados se encarguen de la misma (de hecho, la directora es una de las responsables de la docencia en el grupo); en tercer lugar, es altamente significativo destacar que el alumnado que ha sido atendido en el grupo de atención preferente en 2º no es necesariamente el que pasa al aula abierta de 3º, mostrando la reversibilidad de las medidas de atención a la diversidad aplicadas por el centro.

En cuanto a la concepción del éxito escolar, el Centro I destaca por albergar una concepción amplia del mismo que no se limita a lo estrictamente académico. En este sentido, su concepción de éxito se entiende como la articulación entre excelencia y cohesión social (así lo recoge explícitamente el proyecto educativo de centro). Es decir, el éxito es conseguir que la mayor parte del alumnado llegue a los objetivos educativos establecidos. Y, para ello, es imprescindible articular mecanismos orientados paralelamente a mejorar los resultados académicos, fomentar la adhesión escolar y reforzar la convivencia de todos los agentes educativos dentro del centro. De hecho, sólo si los alumnos se «sienten parte» del proyecto del centro se conseguirá llegar al éxito.

En este mismo sentido, cuando se pregunta al profesorado por los factores de éxito y fracaso escolar destaca, de nuevo, una mirada multidimensional de los mismos. En primer lugar, se reconoce la influencia del perfil social y educativo del alumnado sobre sus posibilidades de éxito. En este sentido, se enfatiza el rol de las desigualdades sociales (en relación con el

capital económico de las familias, el capital cultural y las expectativas que se derivan de éste en relación con el proceso de escolarización, entre otros elementos) como factor explicativo de dicho fenómeno.

En segundo lugar, se ponen de relieve los elementos sistémicos, destacando especialmente la elevada rigidez y academicismo que presenta la ESO, hecho que puede generar frustración y desmotivación entre el alumnado. Tal como afirma uno de los entrevistados del centro:

Damos por descontado que el alumnado tiene un 38 como número de zapato. Los institutos se organizan en base a esta premisa. Como si todos fueran iguales. Pero sabemos que en realidad hay muchos más números, hay 36, hay 43, hay 42... entonces la estructura de la ESO es limitada como tal para dar respuesta a esta diversidad. (Entrevista C101)

En este mismo sentido, reclaman el incremento de recursos para poder llevar a cabo una mayor atención a la diversidad y un aumento de las estrategias preventivas en la educación primaria para hacer frente al fracaso escolar.

En tercer lugar, se reconoce claramente el rol del profesorado como factor clave para explicar el éxito y fracaso del alumnado. Así pues, si bien es cierto que algunos docentes del centro ponen el foco en cuestiones tales como la «desestructuración» familiar, el esfuerzo y la responsabilidad individual, éste no es el discurso dominante entre el profesorado. A nivel colectivo, por tanto, el profesorado se reconoce responsable, a partes iguales, del éxito y fracaso del alumnado y, de hecho, reconocen el importante papel que ejercen las expectativas docentes sobre las oportunidades de éxito del alumnado, mostrando una mirada crítica sobre las prácticas de etiquetaje que a menudo se dan en los centros educativos.

Algunos comentarios de los profesores han hecho mucho daño a los chicos, les han minado las expectativas. Aquí no nos lo encontramos mucho, porque lo hemos cuidado mucho, pero es un tema central, ya sabes lo que dicen: «un mal profesor puede tirar por la borda en dos minutos el trabajo excelente hecho durante años». (Entrevista C101)

En definitiva, podemos afirmar que el modelo de gestión de la diversidad existente en el Centro I permite reducir los riesgos de AEP y ampliar las oportunidades de éxito educativo del alumnado. Se trata de un modelo que – como se ha visto – se caracteriza por la reflexión constante sobre los procesos educativos, por la comprensión amplia de la diversidad y el éxito educativo, por el reconocimiento de la responsabilidad docente en los procesos y resultados educativos; es un modelo con una interpretación muy amplia de los programas de diversificación curricular de la Administración Educativa que permite compensar algunas de las rigideces del sistema educativo actual, un modelo, en suma, que hace de la heterogenei-

dad un valor y a partir del mismo trabaja desde todos los frentes posibles para todo el alumnado. Sin duda, la composición social del centro es un punto de partida ampliamente positivo para desarrollar este modelo.

4.2. La gestión del AEP desde la lógica del acompañamiento

El Centro III responde a un modelo de gestión del AEP que hemos definido como lógica del acompañamiento. Se trata de un modelo muy similar al del Centro I pero con algunos matices y especificidades que se desprenden, sobre todo, de una composición social muy diferente a la del Centro I. De hecho, el Centro III está localizado en uno de los barrios con menor nivel de renta y mayores tasas de paro de la ciudad de Barcelona y, por tanto, está compuesto mayoritariamente por alumnado de clase trabajadora, algunos de los cuales provienen de zonas con elevados porcentajes de exclusión social.

Este perfil social, sin embargo, se complementa con un pequeño porcentaje de familias de nueva clase media, profesionales liberales en su mayoría, que apuestan por un modelo de educación secundaria de calidad y se sienten atraídas por un centro que tiene muy buena reputación en la zona, sobre todo, por el trato que da a familias y estudiantes. Así mismo, es importante destacar que en 3º de ESO hay un incremento importante de matrícula que corresponde a alumnado de centros privados-concertados con importantes dificultades académicas que se ven atraídos por el modelo de atención a la diversidad del centro.

El modelo de atención a la diversidad del Centro III, de hecho, está compuesto por un amplio conjunto de dispositivos que se complementan entre sí, configurando un entramado de mecanismos que persiguen que el conjunto del alumnado alcance el mínimo de competencias básicas y obtenga el graduado de la ESO desde una lógica inclusiva y de acompañamiento permanente.

La primera medida de este modelo es la configuración de grupos reducidos en los cursos de 1º y 2º de ESO. Así, de las tres líneas de las que disponen, configuran cuatro grupos heterogéneos con el objetivo de ofrecer una atención más personalizada al alumnado. Del mismo modo que en el caso del Centro I, la configuración de estos grupos se hace desde una lógica explícitamente heterogénea, buscando el equilibrio de todos ellos por factores de tipo relacional, actitudinal, académico y de perfil sociodemográfico.

En segundo lugar, realizan desdoblamientos en seis pequeños grupos (de unos 15 alumnos por grupo) para poder desarrollar el contenido curricular – tanto en materias instrumentales como optativas – en grupos aún más reducidos. En este caso, dos de los grupos sí que presentan un perfil más homogéneo y se entienden como grupos de refuerzo para el alum-

nado con mayores necesidades educativas. En total, el alumnado realiza unas ocho horas a la semana en estos grupos y su lógica, tal como indica uno de los entrevistados en el centro, es la siguiente:

Estos pequeños grupos nos permiten dar una atención especializada a aquellos que más lo necesitan pero sin que pierdan el grupo y el tutor de referencia. Veníamos de un modelo en que sólo salían del aula de referencia los alumnos con necesidad de refuerzo. Salían del aula ordinaria para recibir atención especializada. Pero esto de algún modo los iba separando del grupo, los iba marcando. Ahora salen todos. Con este modelo, todos los alumnos se mueven del grupo de referencia y esto es un cambio fundamental. (Entrevista C302)

En tercer lugar, configuran un grupo reducido de unos 3/4 alumnos con dictamen de Necesidades Educativas Especiales en el que se les ofrece un refuerzo para las materias instrumentales. Si bien el propósito de estas agrupaciones es proporcionar una atención más personalizada, se considera prioritario no desvincular a este grupo del resto de grupo ordinario. Para ello combinan los grupos reducidos en algunas materias específicas junto con la consecución del resto del contenido curricular con el resto del grupo ordinario a partir de planes individualizados.

La cuarta y última medida de atención a la diversidad es la diversificación curricular, a partir del programa *Èxit 2*. Dicho programa se aplica de forma similar que en el Centro I y funciona a partir de una lógica grupal-colectiva que va más allá de la atención individual sobre alumnos específicos. Para ello, disponen de un grupo de 3º de ESO y un grupo de 4º de tamaño reducido con currículum adaptado en los que el alumnado participa de diversos talleres formativos dentro y fuera del centro. En este centro también se cuida de forma especial quién es el profesorado a cargo de estos grupos y, entre otros, el director del centro es uno de los responsables de la docencia en los mismos.

Más allá de los mecanismos de atención a la diversidad, sin embargo, el Centro III tiene una característica especial que marca su modelo global de intervención y su lógica de gestión de los riesgos de AEP. Se trata de una fuerte apuesta por el acompañamiento al alumnado en sentido amplio, que se expresa en el día a día del centro de forma sutil. De hecho, entre los objetivos de su proyecto pedagógico destaca la importancia de fomentar la buena convivencia en el centro, para conseguir la educación integral de los alumnos. Uno de los mecanismos centrales para ello es el trabajo desarrollado a partir del «Trabajo de síntesis» de 1º, 2º y 3º de ESO y del «Proyecto de Investigación» de 4º de ESO⁵. Así pues, la lógica del Trabajo Síntesis y

⁵ Ambas modalidades están establecidas en el currículum oficial de la ESO y, por tanto, las aplican todos los centros educativos de Cataluña. La forma en que cada centro las entiende, «se las apropia» y las aplica, sin embargo, es ampliamente desigual.

del Proyecto de Investigación del Centro III tal como se recoge explícitamente en su página web es la siguiente: «que el grupo tenga una intensa vivencia en relación al su medio natural y social; que facilite el trabajo cooperativo; que sea una experiencia agradable y enriquecedora de convivencia». Para ello, estos trabajos se articulan a partir de convivencias de unos tres días aproximadamente en las que participa de forma «casi obligatoria» todo el alumnado. El centro hace un gran despliegue de recursos para conseguir, a través de servicios sociales y otros canales, que todo el alumnado pueda participar de las convivencias. Tal como afirma el uno de los entrevistados: «uno de los objetivos centrales de este tipo de trabajo es la convivencia; reforzar el sentido de pertenencia del alumnado hacia el centro» (Entrevista C302). En última instancia, la lógica de fondo de esta aproximación es que si el alumnado se siente parte del proyecto de centro, si se siente acompañado, escuchado, atendido, tendrá más oportunidades para conseguir el éxito escolar.

De aquí, la concepción del éxito escolar del equipo directivo y de una parte del profesorado⁶ es claramente multidimensional y va mucho más allá del rendimiento académico *per se*. El éxito se vincula con la articulación de un proyecto que tenga sentido para los jóvenes, con la capacidad para reforzar la adhesión escolar del conjunto del alumnado, con la ampliación de sus perspectivas vitales. Así mismo, los factores de éxito y fracaso escolar se asocian con diversas variables de tipo estructural entre las que destacan las oportunidades derivadas del contexto socioeconómico y cultural y el rol del centro y el profesorado. De hecho, el «fracaso del alumno debe entenderse siempre como el fracaso del sistema». Tal como afirma uno de los entrevistados: «Somos un centro que no hacemos distinción, intentamos que todos los alumnos puedan alcanzar el máximo posible. Somos muy cuidadosos con integrarlos, con que creen vínculo con el instituto. La idea de fondo es integrarlos a todos» (Entrevista C301).

En definitiva, el modelo de atención a la diversidad del Centro III combina los elementos identificados en el Centro I con una apuesta explícita por el acompañamiento constante como mecanismo para incrementar el sentido de pertinencia del alumnado al centro y ampliar, así, sus oportunidades de éxito educativo. La mayor complejidad social del Centro III en relación al Centro I explica la importancia atribuida a dicho aspecto en la prevención y gestión de los riesgos de AEP. Así pues, el acompañamiento se convierte en la forma de garantizar que el espacio escolar sea un espacio verdaderamente de todos y para todos evitando los procesos de «alteridad escolar» (Bonaf, 2003) que tan a menudo tienen que experimentar los sectores sociales más desfavorecidos.

⁶ Es importante señalar que en el Centro III existe un conflicto interno entre el equipo directivo y un grupo de profesorado que apuesta, tal como se ha explicado anteriormente, por la atención integral de todo el alumnado basada en el acompañamiento y los agrupamientos heterogéneos y otro sector del profesorado reticente a esta lógica de gestión de la diversidad. Por cuestiones de espacio este conflicto no se aborda de forma específica en este artículo.

4.3. La gestión del AEP desde la lógica de la omisión

Los Centros II y V responden a una lógica de gestión de prevención del AEP caracterizada por la omisión o, dicho de otro modo, por la falta de acciones específicas por parte del centro para hacer frente a dicha cuestión.

A nivel de composición social se trata de dos centros ampliamente dispares. Mientras que el Centro II escolariza mayoritariamente a alumnado de clase media (con un pequeño porcentaje de alumnado inmigrante y de etnia gitana), el Centro V presenta la situación justo inversa: una mayoría de alumnado de clase trabajadora y de origen inmigrante y un pequeño porcentaje de alumnado de clase media, que ha entrado recientemente al centro. De hecho, a pesar de que ambos centros sean pequeños (2 líneas por curso en cada caso), el primero es ampliamente demandado por las familias del barrio, mientras que el segundo tiende a tener plazas vacantes que se van ocupando progresivamente por alumnado de nueva incorporación.

A pesar de las diferencias en la composición social, ambos centros se caracterizan por una falta de mecanismos estructurales de atención a la diversidad y gestión de los riesgos de AEP. El Centro II, por un lado, prácticamente no dispone de ninguna medida de atención a la diversidad en 1º ni en 2º de ESO⁷. En 3º de ESO inicia la aplicación del programa *Èxit 2*, pero sólo en la modalidad individual. Es decir, no se aplica ningún modelo de Aula Abierta o de talleres grupales dentro del instituto tal como sucedía en los Centros I y III, sino que se derivan a algunos alumnos de forma individual a realizar estancias formativas en empresas y centros socioeducativos de la ciudad. En 4º de ESO, constituyen un grupo reducido de currículo adaptado denominado «itinerario aplicado». Así pues, es sólo en 4º cuando hay una acción de atención a la diversidad dentro del centro.

El Centro V, por su parte, se caracteriza por la elevada inestabilidad en su modelo de atención a la diversidad, si bien, actualmente, y después de múltiples cambios (de tener Aula Abierta en 1º y 2º de ESO a pasar a tenerla en 3º y 4º y finalmente a no tenerla) no dispone de ningún grupo reducido ni de adaptación curricular.

De hecho, ambos centros muestran una lógica reactiva hacia la diversidad educativa que se traduce en diversos mecanismos de derivación del alumnado. En los dos centros, se anima a los alumnos con dificultades educativas a abandonar el centro y a introducirse en vías de segunda oportunidad tales como los Programas de Formación e Inserción (PFI)⁸ o a realizar

⁷ La única medida que existe en el primer ciclo de ESO es la reducción de *ratio* profesor-alumno, hecho que permite convertir los dos grupos oficiales en tres grupos con menos alumnos por aula. Esta reducción, sin embargo, no se acompaña por ningún otro mecanismo de atención a la diversidad.

⁸ Los PFI están dirigidos a jóvenes de 16 a 21 años que han dejado la ESO sin la obtención del título y se configuran

pruebas específicas para acceder a ciclos formativos de grado medio. «Algunos casos por falta de motivación, por falta de interés y en algunos casos tienen dificultades de aprendizaje (...). Entonces les orientamos hacia las aulas externas» (Entrevista C203).

Por lo que se refiere a la concepción del éxito escolar, en ambos centros subyacen unos discursos que tienden a la naturalización y/o biologización del mismo, recorriendo a argumentos que encajan con las teorías funcionalistas desarrolladas en el campo de la sociología de la educación (Parsons, 1990). En este sentido, se considera que el éxito escolar es que cualquier estudiante pueda desarrollar sus habilidades o capacidades, tratándolas como algo innato e inherente a la naturaleza de cada individuo:

El éxito educativo es encontrar la función, digamos, o eso que será cada uno. No todos hemos nacido para ser médicos. No todos hemos nacido para ser abogados. Y no todos hemos nacido para ser cajeros en un supermercado. Hay gente que ha nacido para unas cosas, o que tiene más aptitudes o más interés para unas cosas. (Entrevista C202)

Ambos centros coinciden, además, en la identificación de los factores que, desde su punto de vista, determinan el éxito o el fracaso escolar del alumnado. El primer elemento hace referencia a la «desestructuración familiar» o al «déficit familiar», según el cual se presupone que las familias carecen de determinadas características (estabilidad emocional, interés educativo, acompañamiento de los/as hijos/as, etc.) fundamentales para el éxito escolar. A menudo, cuando se emplea este argumento se tiende a omitir el peso de las condiciones sociales en las prácticas educativas familiares. El segundo elemento se refiere al origen étnico o geográfico del alumnado y se suele relacionar con el primero. Es decir, en general, se tiende a considerar que la llamada «desestructuración familiar» afecta mayormente a los grupos sociales más desfavorecidos (y especialmente a los de origen inmigrante y etnia gitana), considerando que el riesgo de fracaso escolar entre el alumnado de origen inmigrante se debe a una distancia cultural considerada, a menudo, insalvable.

El tercer elemento se refiere a la individualización del éxito o del fracaso. Esta mirada pone el acento en la actitud y el esfuerzo del alumnado, así como también en las dificultades (individuales) de aprendizaje y el déficit de atención como elementos clave del abandono escolar (Tarabini, 2015b). Situándose en otro nivel, pero descartando igualmente toda la responsabilidad del éxito/fracaso en el alumnado, aparecen aquellas explicaciones centradas en la influencia del grupo de iguales y la dinámica de la clase (vacíandola de condicionantes sociales y omitiendo la influencia del modo de funcionamiento del centro y las prácticas

como recursos formativos para permitir la reinserción de estos jóvenes en el sistema educativo reglado a través de la formación profesional y/o dotarles de unas competencias mínimas para su inserción al mercado laboral.

docentes). Finalmente, a nivel sistémico se suele considerar la desconexión del sistema educativo con el mundo laboral como un factor explicativo del fracaso escolar.

En cuanto al rol del profesorado, existen claras coincidencias entre los dos centros en relación a la omisión del papel que los docentes y sus prácticas desempeñan en relación a la consecución del éxito o fracaso escolar. No obstante, hay que señalar la existencia de ciertos matices. En el Centro II se afirma que a nivel global hay una relación de proximidad entre alumnado y profesorado y se reconoce al profesorado como un agente central para dar confianza y motivar al alumnado. De este modo, hay un reconocimiento explícito del rol de los docentes en la consecución del éxito escolar. Reconocimiento, sin embargo, que queda ausente en la explicación del fracaso. En el Centro V la característica fundamental es la omisión total de la responsabilidad docente, considerando que su capacidad de influencia frente estos fenómenos es muy limitada y cayendo, por tanto, en una especie de «determinismo social». La diferencia entre los dos centros, en este caso, se explica por sus divergencias en términos de composición social.

Nosotros somos profesores de secundaria, hemos hecho una carrera universitaria, sabemos de nuestra materia, pero no somos psicólogos. Yo de mi materia te puedo explicar lo que quieras, pero he estudiado psicología o pedagogía, así que hago lo que puedo con los alumnos. Intento entender lo que puedo, pero no pidas peras al olmo. (Entrevista C502)

La omisión de medidas específicas para gestionar la diversidad entre el alumnado y para hacer frente a los riesgos de AEP, junto con una aplicación muy restrictiva, a veces casi inexistente, de los programas de la Administración Educativa y una individualización constante de los procesos y resultados educativos, supone pues, una merma para garantizar de éxito educativo de todos los estudiantes, y más aún en el Centro V donde parte del mismo no dispone del capital económico, social o cultura que pueda ayudar a compensar dicha omisión escolar.

4.4. La gestión del AEP desde la lógica de la expulsión

El último modelo identificado de gestión y prevención del AEP corresponde al Centro IV que refleja la lógica que hemos definido en términos de expulsión y derivación.

En primer lugar y por lo que refiere a la composición social, se trata de un centro con una alta complejidad social. De hecho, si bien el barrio en que se ubica es ampliamente heterogéneo, la composición social del centro muestra la existencia de una importante segregación escolar en el territorio que se traduce en una elevada concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad y riesgo social. En concreto, el Centro IV escolariza a un porcentaje

notablemente elevado de alumnado con necesidades educativas especiales, de nacionalidad extranjera y de nueva incorporación al sistema educativo. Se trata, además, de un centro con muy poca demanda entre las familias del barrio que siempre dispone de plazas vacantes.

El modelo de atención a la diversidad del Centro IV se caracteriza por la ausencia de un planteamiento global y reflexionado a nivel de centro y más bien por una aplicación de medidas focalizadas de forma residual. Tanto el equipo directivo como el profesorado afirman que su principal objetivo es gestionar la complejidad que caracteriza su centro y que ello se basa en buscar «medidas específicas para casos específicos (...)». A cada uno, una respuesta, en función de su problemática» (Entrevista C401). En base a este modelo, la aplicación del programa *Èxit 2* tiene un carácter secundario en el centro. De hecho, se concibe como un programa de adaptación curricular dirigido específicamente al alumnado con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales sea por hiperactividad, déficit de atención o la, según los docentes, cada vez más presente «dolencia vinculada con la fobia escolar». En ocasiones puntuales también se utiliza para derivar a algunos alumnos de forma individual a realizar estancias formativas en empresas.

De este modo, la principal medida del centro para gestionar la heterogeneidad del alumnado es la agrupación por niveles. Disponen de tres grupos por cada curso – el de refuerzo, el de seguimiento y el de ampliación – que se mantienen tanto en las asignaturas instrumentales como en las optativas desde el primer ciclo de la educación secundaria. Así, si bien el equipo directivo asegura que se trata de una agrupación flexible que teóricamente permite la movilidad del alumnado de un grupo a otro en función de la asignatura y el grupo, también reconoce que la movilidad real es muy limitada. Es más, según el equipo del centro, la lógica de este modelo de agrupación está vinculada por la motivación y el nivel de aprendizaje del alumnado pero sobre todo por las expectativas de continuidad formativa. De este modo, el grupo de ampliación es definido como el grupo de «los que harán bachillerato», el de seguimiento como «el grupo que tiene más dificultades de aprendizaje» y seguramente cursará ciclos formativos o y el tercero es «el grupo de los desmotivados» y que probablemente abandonará.

De hecho, el centro se caracteriza por un porcentaje importante de alumnos en 2º y 3º de ESO que ya han cumplido los 16 años – edad en que finaliza la educación obligatoria -, hecho que está relacionado tanto por el perfil social de los alumnos como por las prácticas de repetición que se utilizan en el centro. En este contexto, el equipo directivo afirma que el riesgo de abandono educativo en 2º y 3º de ESO es muy elevado y que su única forma de intervención es «reorientar» a los alumnos hacia recursos externos al centro para que los puedan atender. El centro se ve incapacitado, y desbordado, para ofrecer una solución interna. Consecuentemente, la opción que ofrece para el alumnado que ya ha cumplido 16 años y que considera que no va a promocionar es, fundamentalmente, apuntarse a los

Programas de Formación e Inserción o a los exámenes para acceder a los ciclos de formación profesional. A modo de ejemplo, y según datos del centro, del total de alumnado de 3º de ESO del curso 2013/14, la mitad fueron reorientados hacia un PFI. Se trata, sin duda, de una lógica de expulsión.

Tenemos que tener toda una serie de medidas y de recursos que nos permitan sobrevivir. Estos chicos cuando tienen 16 años o están a punto de hacerlos, pues... los hemos ido aguantando como hemos podido. Los hemos enviado a unidades de escolarización externas, los reorientamos hacia PFIs, etc. (Entrevista C401)

Por lo que refiere a los factores atribuidos al éxito y fracaso escolar, se destacan principalmente cuestiones de tipo familiar, el origen migratorio del alumnado y factores de tipo individual, tal como se ha visto para el caso de los centros II y V. En relación con los factores de tipo familiar, despuntan las referencias a «familias desestructuradas» haciendo referencia a la composición familiar (y en particular a las madres solteras) y a la (no) implicación de las familias con la escolarización de sus hijos, como los principales factores que explican las trayectorias de fracaso educativo de los jóvenes. En este sentido, se tienden a omitir los condicionantes sociales y estructurales como variables explicativas. Por lo que refiere al alumnado inmigrado, y especialmente al alumnado de recién incorporación al sistema educativo, se afirma que existe un mayor riesgo de fracaso vinculado tanto a dificultades de comprensión lingüística como sobre todo de distancia cultural (haciendo referencia a cuestiones de valores y normas que afectan el comportamiento). En conjunto, se tiende a una omisión y naturalización de los factores de desigualdad social y a una individualización del fracaso escolar.

Las dificultades de aprendizaje del alumnado a nivel individual se explican principalmente por cuestiones de falta de actitud y motivación, de déficit de atención y cuestiones de salud mental. De hecho, llama la atención la constante atribución de los problemas educativos con supuestos problemas psiquiátricos, hecho que genera una «patologización» de los riesgos de AEP (Tarabini, 2015, en prensa).

Algunos alumnos con problemas conductuales esconden problemas mentales, fobias escolares, depresiones, asperger, psicosis... (...) son chicos que de golpe se niegan a venir al instituto, que tienen una incapacidad psicológica brutal. No pueden venir. Es superior a sus fuerzas. No pueden llegar ni a la puerta. (Entrevista C404)

Es más, en relación con estos factores actitudinales y de motivación individual, aparecen concepciones muy negativas de los programas de diversificación curricular como el *Êxit 2*, puesto que se conciben como un tipo de dispositivos que consisten en bajar el nivel para un tipo de alumnado que no tiene voluntad de aprender. De hecho, desde el equipo directivo se

señala que estos programas permiten incidir en la motivación pero no mejoran el rendimiento académico, desarrollando así una concepción muy instrumental del éxito educativo exclusivamente vinculada al rendimiento académico

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, existe un escepticismo generalizado sobre la capacidad de incidencia del profesorado ante las trayectorias de fracaso del alumnado. En conjunto, se argumenta que en un centro con una elevada complejidad social como el suyo, las posibilidades de mejorar el éxito educativo y reducir el abandono educativo sobrepasan su capacidad de acción: «Se nos pide demasiado y hacemos lo que podemos» (Entrevista C401).

La elevada segregación escolar que caracteriza al Centro IV unida a las prácticas de expulsión cotidianas del alumnado son, pues, dos factores que se retroalimentan constantemente, poniendo en peligro las posibilidades de éxito educativo. El contexto no ayuda y el centro responde al mismo con la desresponsabilización, la derivación y la expulsión de todos los problemas sociales y educativos.

5. Conclusiones

El análisis realizado en este artículo pone de manifiesto la importancia de los centros educativos en la gestión y prevención de los riesgos de AEP. Tal como se desprende del análisis, los cinco centros estudiados tienen una forma muy diferente de abordar dicha cuestión, que se desprende de la interpretación, adaptación e implementación y, en definitiva, recontextualización, de los programas de la Administración Educativa y, en particular, de los marcos disponibles para gestionar la diversidad de su alumnado. Este proceso de recontextualización, a su vez, está condicionado por la composición social de los centros educativos y por la cultura profesional de los mismos, y especialmente por las concepciones y expectativas del profesorado en relación a cuestiones tan relevantes como el éxito, el fracaso o el abandono escolar prematuro de su alumnado. Así pues, la recontextualización del modelo de atención a la diversidad, la composición social y las culturas profesionales se convierten en la tríada a partir de la cual entender e interpretar los modelos de gestión del AEP por parte de los centros educativos.

El artículo, además, pone de manifiesto que los centros educativos y sus profesionales tienen responsabilidad en la consecución del éxito educativo. Los centros no son sólo un reflejo mecánico de su entorno. Tienen capacidad de acción, de reacción, de resistencia. A pesar de ello, y con el objetivo de crear una cultura docente cultural y socialmente responsable en los términos que plantea Gay (2002), es imprescindible proporcionar a los centros las condiciones necesarias para hacerlo. No se trata de culpar al profesorado. Se trata de dotar a

los centros y a sus profesionales de los recursos, del acompañamiento, del apoyo para que sus prácticas educativas no contribuyan a la reproducción de la desigualdad social.

Así pues, y para concluir, podemos afirmar que el artículo contribuye a avanzar en el debate europeo sobre las medidas más eficaces, efectivas y equitativas para combatir el AEP, aportando evidencias sobre el rol de los centros educativos en la prevención del fenómeno. El análisis realizado, de hecho, demuestra que para avanzar en la reducción del abandono escolar es imprescindible desarrollar medidas de prevención que permitan a los centros garantizar el éxito educativo de todos sus alumnos y amplíen sus oportunidades de continuidad formativa a medio y largo plazo. Y dichas medidas no sólo deberían articularse en forma de programas específicos para dar apoyo al alumnado con mayores dificultades académicas, actitudinales o sociales. Al contrario, deberían vincularse, también y sobre todo, con medidas de tipo estructural orientadas, entre otras cuestiones, a generar un mayor equilibrio en la composición social de los centros educativos o a generar los recursos humanos y materiales necesarios para una atención a la diversidad sostenida y de calidad.

Agradecimientos: Este artículo se ha desarrollado en el marco de la investigación «ABJOVES: El Abandono Escolar Prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes» (<http://www.abjoves.es>), financiada por el Ministerio de Economía Español (CSO2012-31575). Los autores quieren agradecer especialmente a Clara Fontdevila y Xavier Rambla del equipo ABJOVES por sus aportes tanto directos como indirectos a este trabajo.

Contacto: Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, Edifici B. Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra-Barcelona.

Email: aina.tarabini@uab.cat

Referencias

- Auwarker, Amy E., & Aruguete, Mara S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *Journal of Educational Research*, 101, 243-246.
- Ball, Stephen (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg, & Braun, Annette (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge.
- Bonal, Xavier, & Rambla, Xavier (1999). The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 195-214.
- Bonal, Xavier (Ed.). (2003). *Apropiaciones escolares*. Barcelona: Octaedro.

- Bocchio, María Cecilia (2013). Review of the book *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*, by S. Ball, M. Maguire & A. Braun. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 99-103.
- Diamond, John B., Randolph, Antonia, & Spillane, James P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dunne, Máiréad, & Gazeley, Louise (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463.
- Dupriez, Vincent, Dumay, Xavier, & Vause, Anne (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity?. *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Enguita, Mariano, Mena, Luis, & Rivière, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Col. Estudios Sociales, 29). Barcelona: Fundación «La Caixa». Retrieved from https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Escudero, Juan M., & Martínez, Begoña (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación*, (Suppl.), 174-193. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211
- Gay, Geneva (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Meo, Analía (2014). Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the city of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562-589. doi:10.1080/02680939.2014.976277
- Parsons, Talcott (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-196.
- Rumberger, Russell M. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard: Harvard University Press.
- Serra, Carles (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Smyth, John, & Hattam, Robert (2002). Early school leaving and the cultural geography of high schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397.
- Tarabini, Aina (Dir.). (2015a). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tarabini, Aina (2015b). Naming and blaming early school leavers: An analysis of educational policies, discourses and practices. In Antonia Kupfer (Ed.), *Power and education: Contexts of oppression and enabling*. New York: Palgrave MacMillan.
- Yin, Robert K. (2013). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE publications.

