

## **Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents**

*Aina Tarabini*

## I. INTRODUCCIÓ

El combat de les desigualtats educatives és un dels reptes fonamentals als quals s'enfronten els sistemes educatius d'arreu. Si bé en les darreres dècades s'han registrat avenços significatius per a garantir l'accés universal a l'educació, el dret a l'educació —en sentit ampli— no està encara assegurat per a tota la població. En termes d'accés, hi ha encara diferències substancials en relació amb les taxes d'escolarització que presenten diferents grups socials a l'educació no obligatòria, particularment a l'educació infantil de primer cicle (0-3) i a l'educació secundària postobligatòria (16-18). Les dades més recents indiquen que a Espanya un 43,7 % dels nens i nenes de 0 a 2 anys estan escolaritzats a algun servei educatiu de caràcter formal. No obstant això, aquest percentatge es redueix fins al 26,3 % en el cas de nens i nenes que provenen dels quintils inferiors de renda, mentre que augmenta fins al 62,5 % a les llars amb majors recursos econòmics (Save the Children, 2019). Pel que fa a l'educació secundària, si bé l'etapa obligatòria la cursa pràcticament tot l'alumnat, als 16 anys la taxa d'escolarització descendeix al 95,7 %, als 17 anys al 90,2 % i als 18 al 80 % (MEFP, 2020a). I això condueix a una taxa d'abandonament escolar prematur (AEP) del 17,3 %, el més alt de tota la Unió Europea (MEFP, 2020b), que, de nou, varia profundament segons l'estatus socioeconòmic i cultural de l'alumnat i, en particular, el nivell educatiu de la mare. Així, al 2019 el percentatge d'AEP dels i les joves les mares dels quals tenen estudis superiors se situa només al 4 %, i puja fins al 41,8 % si aquestes només tenen educació primària o inferior (MEFP, 2020a). Cal tenir en compte, a més, que l'accés a l'educació postobligatòria està profundament esbiaixat en funció de les seves modalitats formatives. Així, la taxa bruta d'accés als cicles formatius de grau mitjà (CFGM) al curs 2017-18 era del 35,2 %, mentre que al batxillerat era del 64 % del total (MEFP, 2020a). I de nou, el perfil social dels estudiants, tant pel que respecta a la seva classe social com també al seu origen i al seu gènere, determina l'accés a una o altra via formativa.

Aquestes dades mostren, doncs, que l'accés equitatiu a l'educació és encara una tasca pendent del nostre sistema educatiu. De fet, les desigualtats d'accés no s'expressen només depenent dels nivells educatius, sinó també d'acord amb la titularitat dels centres educatius, amb la seva composició social i/o amb la quantitat i tipus d'activitats d'educació no formal, entre altres. La segregació escolar —entesa com la concentració de diferents perfils d'alumnat, tant en termes de classe com d'origen, a diferents tipus de centres— és, en particular, un dels principals obstacles per a garantir la igualtat d'oportunitats del sistema educatiu, ja que genera condicions profundament dispars per a ensenyar i per a aprendre. És més, són diverses les recerques (Bonal & Bellei, 2020; Murillo & Martínez Garrido, 2018) que indiquen que Espanya es troba entre els països de la UE amb un sistema educatiu més segregat i els impactes que això comporta en termes d'equitat, eficiència i qualitat.

L'accés a l'educació, però, en les seves diferents expressions és només una de les dimensions de la desigualtat educativa. L'escolarització plena, universal, gratuïta i en igualtat de condicions tant a l'educació formal com no formal és una condició necessària però no suficient per a garantir l'èxit educatiu d'infants i joves (Lynch & Baker, 2005). Una mirada sistemàtica de la desigualtat educativa implica preveure tres nivells interrelacionats: l'accés al sistema educatiu, el procés d'aprenentatge i els resultats educatius. Així doncs, la igualtat d'accés posa l'accent en les oportunitats que tenen diferents grups socials per accedir al sistema educatiu; la desigualtat de procés es refereix a les condicions internes al sistema educatiu per a garantir tant l'aprenentatge com el desenvolupament

integral d'infants i joves; finalment, la igualtat de resultats al·ludeix a l'adquisició de competències, coneixements i credencials mínimes que el sistema educatiu hauria de garantir per a tot l'alumnat.

**QUADRE I. DIMENSIONS DE LA DESIGUALTAT EDUCATIVA**

<b>Dimensió</b>	<b>Principi</b>	<b>Expressions</b>
Accés	Igualtat d'oportunitats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accés a nivells educatius no obligatoris</li> <li>• Indicadors de segregació escolar</li> <li>• Accés a l'educació no formal</li> </ul>
Procés	Igualtat de condicions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pràctiques pedagògiques</li> <li>• Models curriculars</li> <li>• Pràctiques relacionals</li> </ul>
Resultats	Igualtat de resultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivells de rendiment segons àrees de competència</li> <li>• Taxes de graduació</li> <li>• Abandonament Escolar Prematur</li> </ul>

Font: elaboració pròpia

L'objectiu d'aquest capítol és precisament el d'endinsar-se en la comprensió de les desigualtats de procés, tot explorant com es generen i expressen les oportunitats d'aprenentatge i socialització de joves i infants dins el sistema educatiu en general i dins l'escola en particular. En concret, s'abordan tres grans mecanismes explicatius d'aquesta desigualtat: 1) les pràctiques pedagògiques, 2) el currículum i 3) les creences del professorat. El fet de focalitzar la mirada en aquests tres mecanismes no implica en cap cas jutjar el professorat ni culpar-lo de la magnitud de les desigualtats educatives contemporànies. Al contrari. La intenció d'aquesta anàlisi és precisament la de demostrar les múltiples formes a través de les quals els centres educatius i els seus professionals estan travessats pels eixos de desigualtat social, així com subratllar el rol que aquests poden exercir en el seu combat. L'evidència empírica de què es nodreix el capítol prové de diferents recerques realitzades pel grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, centrades en l'anàlisi qualitativa dels processos de desafecció, fracàs i abandonament escolar.

## **2. LES PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS**

Tota pràctica pedagògica comporta relacions de poder i de control social i, com a tal, té un paper fonamental per explicar la reproducció o transformació social a través de l'educació (Bernstein, 1997). De fet, lluny de qualsevol pretensió d'universalitat, els models pedagògics tenen un sentit, una lògica i uns impactes desiguals en funció de les particularitats (socials, institucionals i relacionals) dels contextos on s'apliquen. Tal com afirma Martin Thrupp (1999) és imprescindible tenir en compte el context social de les reformes escolars per poder-ne entendre la lògica i els impactes. I això implica allunyar-se dels discursos sobre l'eficàcia escolar que desvinculen el canvi pedagògic del seu context de producció, aplicació i recepció. És més, si bé les escoles, a través de les seves pràctiques pedagògiques i el seu professorat, tenen un paper central en la producció, reproducció o disminució de la desigualtat, soles no ho poden aconseguir. La feina d'escoles i mestres no es pot

descontextualitzar d'influències socials, econòmiques i institucionals més àmplies que passen tant pel finançament de l'educació com per les condicions de contractació i treball del professorat, com per diversos requisits organitzatius i d'avaluació que estableixen diferents administracions educatives (Hayes et al. 2006).

El que posa de manifest l'abundant literatura que explora la relació entre escoles, desigualtat i justícia social (Connell, 1993; Lingard, 2005; McGregor et al., 2017) és que diferents pràctiques pedagògiques generen diferents condicions per a garantir l'aprenentatge i el desenvolupament integral de tots els joves i infants. I que aquesta desigualtat de condicions s'explica per les complexes articulacions entre desigualtat social i desigualtat educativa. Dit d'una altra manera, tot i que és cert que l'escola per si sola no pot combatre la desigualtat social i que bona part de les desigualtats d'aprenentatge s'expliquen pels efectes dels capitals socials, econòmics i culturals de les famílies sobre els seus fills i filles (Bourdieu & Passeron, 1977), també ho és que l'escola no és un reflex mecànic de les pautes de desigualtat social. Ans al contrari, les escoles, per activa o per passiva, per acció o per omissió, a partir de les seves pràctiques, dels seus professionals, de les seves estructures de funcionament quotidià, generen diferents processos d'inclusió o exclusió educativa que es tradueixen en diferents marcs d'oportunitat per als estudiants (Tarabini, 2017: 16). És per això que Juan Manuel Escudero (2005, 2012) emprà el concepte d'exclusió educativa per a referir-se a una privació indeguda dels continguts, experiències i aprenentatges als quals totes les persones tenen dret.

És des d'aquesta exclusió, des d'una forta distància amb els «codis escolars», amb les seves formes de relació, organització i avaluació, que nombrosos joves senten que l'escola no els representa. Tal com afirma el Cristian,<sup>1</sup> un jove que ha abandonat els estudis abans d'obtenir el graduat d'educació secundària obligatòria (ESO) i que actualment ha reprès els estudis a partir d'algun programa de noves oportunitats, l'escola és per a ell un espai caracteritzat per la monotonia i l'avorrimt:<sup>2</sup>

Es que es siempre lo mismo. Sentarte en una silla, escuchar lo que dice el profe, y no hay variación de temas ni nada. Es todo igual. Leer un libro, mirar a la pizarra y examen. Escribir apuntes, que no tienes ni idea de lo que estás escribiendo, porque no te enteras de lo que dice la profe, y luego hacer el examen y suspender. (Cristian)

Aquesta citació, de fet, posa de manifest la manca de sentit que travessa bona part de l'experiència escolar de nombrosos joves, especialment durant l'ESO. Una manca de sentit que en cap cas es pot equiparar amb una concepció utilitarista de l'escola —aquella que connectaria directament amb interessos i necessitats de la inserció laboral a curt termini, per exemple—. Ans al contrari, adoptant l'expressió de Nuncio Ordine (2013) a l'assaig *La utilidad de lo inútil*, és imprescindible que l'escola recuperi el valor i l'espai dels sabers humanístics —la literatura, la filosofia, l'art o la música— més enllà de la seva dimensió instrumental o de beneficis econòmics que puguin generar. Referir-se, doncs, al sentit de l'escola implica al·ludir al concepte d'aprenentatge significatiu (Coll,

<sup>1</sup> Tots els noms dels i les joves que apareixen en aquest capítol són pseudònims per tal de garantir-ne l'anonimat.

<sup>2</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

1988). Un aprenentatge susceptible d'activar la motivació intrínseca i la curiositat dels estudiants. Un aprenentatge que intervingui en la subjectivitat de les persones i que, tal com proposa Tedesco (2004), permeti articular projectes, narratives i confiança.

En aquest context, cal preguntar-se quins són els principis que haurien de caracteritzar una pràctica pedagògica socialment justa i, per tant, orientada a garantir l'aprenentatge i l'experiència escolar satisfactòria per a tots els estudiants. Des del meu punt de vista, i inspirant-me en les propostes de Bob Lingard et al. (2021), Debra Hayes et al. (2006) i Carmen Mills et al. (2009), aquests principis són els següents:

**QUADRE 2. PRINCIPIS D'UNA PRÀCTICA PEDAGÒGICA SOCIALMENT JUSTA**

Dimensions	Característiques
Relacions pedagògiques basades en el suport	Acompanyament a i vinculació amb l'aprenentatge
	Explicitació i regulació de criteris pedagògics
Qualitat intel·lectual	Coneixement profund / comprensió
	Abstracció/deslocalització
Connexió	Integració de coneixements
	Integració entre coneixement i entorn
Altes expectatives	Relacions basades en la confiança
	Reconeixement de la diferència

Font: elaboració pròpia, adaptat de Lingard et al. (2021), Hayes et al. (2006) i Mills et al. (2009)

Les relacions pedagògiques basades en el suport les abordarem en el que queda d'aquest apartat. La qualitat intel·lectual i la connexió formaran part de l'apartat següent; i les altes expectatives seran abordades al final. Així doncs, els dos elements que formen part del principi de suport són l'acompanyament a l'aprenentatge i l'explicitació i regulació dels criteris pedagògics.

D'una banda, són diverses les recerques que es refereixen a les formes d'escolarització modernes com a «perjudicials» (*Schools as Damaging Organisations*, en termes de Francis i Mills, 2012) o «intolerables» (Ball i Collet-Sabé, 2021) per als alumnes més desavantatjats. Aquesta consideració es desprèn de la identificació de múltiples formes de distinció, jerarquització o normalització que existeixen dins l'espai escolar i que fan de l'equitat i la inclusió una fita gairebé impossible. Les formes d'agrupació homogènia de l'alumnat (*ability grouping* en anglès) durant l'ESO han estat assenyalades, en particular, com un dels mecanismes que més polaritza les experiències i els resultats educatius dels estudiants (Castejón, 2017). És per això que les relacions pedagògiques basades en el suport han de generar espais d'aula intel·lectualment interessants, estimulats i demandants per a tots els estudiants, desplegant formes d'acompanyament a l'aprenentatge per a fer-ho possible (Mills et al. 2009).

D'altra banda, és nombrosa la literatura (Hoadley, 2008; Hoadley & Muller, 2010; Morais, 2002) que assenyalava que un dels elements centrals per millorar les condicions d'aprenentatge de tots els joves

i infants, especialment d'aquells més desavantatjats, és l'explicitació dels criteris pedagògics tant pel que fa a l'aprenentatge, com al comportament i a les relacions socials. Explicitar els criteris d'avaluació és, en particular, un element clau d'aquest procés. És a dir, explicar clarament als estudiants què s'espera d'ells i proveir-los de *feedback* detallat sobre les seves tasques és un element cabdal per a garantir l'equitat (Sanmartí, 2010). De fet, des dels anys setanta la sociologia de l'educació ha servit nombrosa evidència per demostrar que, precisament, la major familiaritat que tenen els estudiants de classe mitjana amb les normes i formes de funcionament del món escolar és un dels elements clau per explicar les seves majors taxes d'èxit escolar (Bourdieu & Passeron, 1977). Com explica l'Alberto a la citació següent, la seva trajectòria escolar es caracteritza per un cúmul de suspensos i repeticions que ni tan sols pot explicar com i per què es produeixen i, tal com hem vist anteriorment, aquesta situació acaba generant una manca de sentit que condueix a l'abandonament escolar:<sup>3</sup>

Suspendes, suspendes, suspendes y no sabes ni por qué y llega un punto en que dices «esto no tiene sentido» [...] mirando hacia delante decía «por mucho que estudie, por mucho que repita no voy a sacarme el título, entonces para que seguir». ¿Sabes? (Alberto).

De l'anàlisi desenvolupada en aquest apartat se'n desprenen dues grans idees: 1) no hi ha cap pràctica pedagògica que sigui aliena als afectes de la desigualtat social; i 2) no hi ha cap pràctica pedagògica que sigui inherentment «millor» que una altra. Això no implica caure en el relativisme. Al contrari, suposa concebre la pràctica pedagògica d'una manera no naturalitzadora ni reïficadora i entendre-la en el marc de relacions socials particulars que adopten significats específics en funció d'uns o altres contextos. Suposa també desnaturalitzar les formes d'organització escolar, les relacions pedagògiques i les pròpies concepcions sobre com aprenem i com ensenyem. Suposa, finalment, anar més enllà del «fetixisme del mètode» i preguntar-se pels principis que organitzen la pràctica docent. Uns principis que han de fomentar les ganes d'aprendre de tots els estudiants.

### 3. EL CONEIXEMENT ESCOLAR I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

El coneixement escolar no és neutral, les seves formes de transmissió i adquisició tampoc. Com afirma Bernstein (1971) tota forma de coneixement escolar reflecteix els principis de selecció i estratificació social que caracteritza diferents societats. És més, el coneixement escolar i les desigualtats socials tenen una relació bidireccional (Tarabini & Jacovkis, 2021). D'una banda, les formes de poder i control social que caracteritzen una determinada societat determinen la producció i distribució del coneixement escolar; d'altra, l'organització del coneixement escolar genera diferents marcs d'oportunitat per als seus beneficiaris i contribueix a explicar l'estructura, característiques i intensitat de la desigualtat social (Connell, 1993).

Els elements constituïts d'un currículum, de fet, «no es dedueixen de la naturalesa de les coses, no són únics, ni obvis» (Tenti, 1999: 68). Són sempre el resultat d'una selecció. Podrien ensenyar-se

<sup>3</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

altres coses, altres coneixements, altres valors, altres concepcions del món. En aquest sentit, és nombrosa la literatura que apunta a la necessitat de qüestionar-se des d'on es construeix el coneixement escolar i quin lloc ocupen els coneixements, els sabers i la història de diferents grups socials en la construcció del coneixement considerat vàlid (Anyon, 1981; Perrenoud, 1990; Young, 1971). L'evidència empírica continua demostrant l'efecte de la classe social, el gènere i l'etnicitat en la configuració dels currículums escolars i també la invisibilització i/o manca de reconeixement dels marcs culturals específics dels grups socials més desavantatjats socialment (Torres, 2011). A mode d'exemple, Lynch i Baker (2005) expliquen com els currículums de la majoria de sistemes educatius privilegien els estils lingüístics de les classes mitjanes professionals, donant més crèdit a l'expressió escrita que no pas a l'oral; així mateix, la recerca clàssica de Bernstein (1971) explica com les formes de coneixement escolar donen més valor a l'abstracció i a la generalització, que no pas a la descripció i l'execució, aspectes que de nou estan esbiaixats per la classe social i en particular pels seus estils de socialització i la seva posició a la divisió social del treball. Tal com explica aquest jove:<sup>4</sup>

Representa que en la escuela tienen muchas variedades, pero claro, si no apruebas algo, o suspendes cosas, no se te da bien el deporte, o suspendes mates e inglés, te desechan y quizás tú seas bueno en otra cosa, pero ellos te desechan. Yo tengo una mentalidad que quizás para otra gente sea una basura, a nosotros nos cuesta decir las cosas claras, o nos cuesta el inglés, pero yo soy bueno fabricando cosas, dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé. (Manuel)

Des d'aquest punt de vista, la justícia curricular passa inevitablement per incorporar dimensions de reconeixement i representació (Connell, 1993; Lynch & Baker, 2005). Dit d'una altra manera, un coneixement escolar just ha de tenir en compte, incloure, valorar i respectar els sabers i experiències dels diferents grups socials. I això implica diversificar els continguts, les formes i els entorns d'aprenentatge per tal que tots els estudiants puguin experimentar-se competents i sentir-se bons aprenents (Coll & Falsafi, 2010). Ara bé, un currículum basat només en principis de reconeixement i representació té el perill de seguir reproduint les desigualtats socials, si no incorpora criteris de distribució d'aquest coneixement. I és que, com dèiem abans, no totes les formes de coneixement generen les mateixes oportunitats de desenvolupament personal tant a curt com a llarg termini i, per tant, cal garantir l'accés de tots els grups socials a un conjunt de coneixements bàsics per a la seva inclusió social.

De fet, una de les principals línies divisòries que històricament ha caracteritzat la distribució de diferents tipus de coneixements per diferents grups socials és la que s'estableix entre *coneixement acadèmic* i *coneixement professional* (Nylund & Rosvall, 2016; Young et al., 1997). Si bé aquesta divisió varia entre països i té significats i connotacions específiques en funció del context, tots els sistemes educatius contemporanis tenen alguna forma de divisió en la seva estructura i el seu currículum entre el que defineixen com coneixement «teòric» i coneixement «pràctic». Aquesta divisió, a més, varia en termes de prestigi, del tipus d'alumnat al qual atrau i de les oportunitats vitals que ofereix (Tarabini & Jacovkis, 2021). És més, aquesta divisió s'ha anat institucionalitzant

<sup>4</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'article següent: Tarabini, A. (2018). «“Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer” Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes». *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 48, 52-65.

progressivament a través de diferents vies, itineraris i formes de provisió i diferenciació curricular. Pensi's per exemple en la divisió curricular entre el batxillerat i els CFGM o en com s'organitza el currículum als grups de diversificació curricular de l'ESO. D'aquesta manera, tal com assenyalen Young et al. (2014) el tipus i la quantitat de coneixement als quals accedeixen els estudiants està profundament marcat per les pautes de desigualtat social. Així, els grups socials més avantatjats no només tenen accés a un volum major de coneixement durant la seva trajectòria escolar sinó sobretot a un tipus de coneixement més prestigiat i demandant, que els dona accés a majors oportunitats laborals i vitals.

En aquest sentit, si volem assegurar l'èxit educatiu de tots els i les joves és fonamental que tots els centres educatius garanteixin l'accés a un coneixement profund, que habiliti els estudiants a anar més enllà dels seus marcs de referència immediats i els acosti a significats de naturalesa universalista. És el que Young (2013) defineix com coneixement poderós: aquell que és capaç de donar sentit a la realitat quotidiana a partir de marcs de significat més amplis i que alhora reforça i matisa els continguts escolars a partir dels significat que adquireixen en contextos particulars. Com afirmen Muller i Young (2019) aquest tipus de coneixement és de tipus especialitzat, s'organitza d'acord amb disciplines i matèries escolars que s'han de poder transformar segons els nous problemes i necessitats de la societat i que és poderós precisament perquè té poder explicatiu i capacitat d'expandir horitzons als seus beneficiaris. Perquè l'escola ha d'obrir noves finestres d'oportunitat, ha d'acostar l'alumnat a formes de coneixement que no necessàriament disposa en el seu context de socialització més immediat, ha de donar l'oportunitat de conèixer allò que encara no es coneix, de despertar interès per allò que a priori pot semblar no interessant. I per això, és fonamental que la pràctica pedagògica articuli els principis de qualitat intel·lectual i connexió als quals fem referència abans.

La qualitat intel·lectual es refereix, precisament, a la necessitat de garantir que tots els i les estudiants adquireixin un coneixement profund, teòricament i conceptualment robust. Un coneixement orientat a la comprensió i que, com diem, pugui emprar-se més enllà de les particularitats específiques dels contextos on s'adquireix. Ara bé, la qüestió que emergeix d'aquí és com assegurar que els estudiants de classe treballadora accedeixen a aquest tipus de coneixement quan és precisament el que està més distant de les seves realitats quotidianes. De fet, un dels elements que es repeteix constantment en els discursos dels i les joves que han abandonat prematurament els estudis o que estan en risc de fer-ho és justament la seva sensació de distància, manca de sentit i, per tant, rebuig davant el coneixement que defineixen com teòric, acadèmic o abstracte. En tot cas, si en nom dels interessos dels estudiants només s'ofereix «coneixement pràctic» a aquest perfil d'alumnat difícilment s'aconseguirà la seva emancipació social, ans al contrari.

És per això que per combatre aquesta distància cap al coneixement teòric cal aplicar el principi de connexió. Un principi que implica articular diferents tipus i àrees de coneixement i integrar aquest coneixement amb l'entorn. O, dit d'una altra manera, el principi de connexió implica fer-se dues preguntes fonamentals: fins a quin punt el nou coneixement connecta amb els coneixements previs dels quals disposen els estudiants, contradient-los o reforçant-los? I fins a quin punt el nou coneixement connecta amb les biografies i amb el món on viuen els estudiants, amb les seves pràctiques i realitats quotidianes? El principi de connexió, en les seves dues dimensions, és, de fet, cabdal per



tal que l'alumnat pugui fer-se seu el coneixement i transformar-lo en saber. Perquè un coneixement considerat aliè, mancat de sentit i significat, és una de les bases principals de la desvinculació escolar (Tarabini, 2017). I això implica, de nou, posar el focus en les formes de transmissió d'aquest coneixement, garantint connexions pedagògiques significatives entre el coneixement disciplinari i el coneixement quotidià (Hoadley & Muller, 2010).

#### 4. LES CREENCES DOCENTS I LA PRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

Des que Ray Rist va publicar l'any 1970 el conegut estudi «Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education», la recerca en sociologia de l'educació coincideix a assenyalar que les expectatives docents tenen un paper cabdal per explicar els processos i resultats d'aprenentatge dels i les estudiants. Partint de l'estudi pioner de Rist, nombroses investigacions han demostrat que la construcció de l'alumne ideal no és neutra en termes de classe social, gènere i etnicitat (Archer & Francis, 2005). D'aquesta manera, la imatge que el professorat tendeix a construir del «bon alumne» se superposa amb característiques pròpies de les classes mitjanes autòctones amb elevat capital cultural i que, a més, s'alineen amb els trets de conducta esperats de les noies (Tarabini, 2017: 31).

Partint d'aquí, nombroses recerques han analitzat la forma a través de la qual el concepte d'intel·ligència es construeix dins les escoles així com les seves implicacions tant per entendre les pràctiques pedagògiques i curriculars del professorat com les experiències i resultats dels estudiants. Els estudis etnogràfics de Jenny Oakes (1985, 1997) a diverses escoles dels Estats Units durant els anys vuitanta i noranta van encunyar el concepte *ideologia de la intel·ligència* per a referir-se a la forma a través de la qual els discursos docents majoritaris sobre la capacitat o habilitat dels seus estudiants tendeixen a construir-se de forma aïllada dels seus contextos socials de referència i a concebre la intel·ligència com una qüestió majoritàriament objectiva i innata. Així mateix, recerques posteriors han mostrat com aquests discursos «premiem» aquelles formes de coneixement, comunicació i relació coincidents amb els patrons dominants de les classes mitjanes professionals, de famílies autòctones i d'ètnia majoritària (Nieto & Bode, 2007; Valenzuela, 1999). Recerca recent en aquesta línia (Tarabini, Castejón & Curran, 2020) indica també que, si bé els arguments biologistes sobre la intel·ligència cada cop tenen menys legitimitat dins el context escolar, es continuen mantenint discursos sobre la capacitat dels estudiants que l'associen de forma gairebé mecànica als seus contextos socials i familiars de referència. És més, les creences sobre el que es considera un alumne «acadèmic» o «pràctic» o sobre les particularitats dels diferents itineraris formatius (particularment el batxillerat i la FP) continuen travessant els discursos docents i les seves pràctiques curriculars, pedagògiques i d'avaluació (Tarabini & Jacovkis, 2021).

De fet, és nombrosa la literatura que demostra que les expectatives docents es transmeten a través del tracte. És per això —entre altres motius— que els grups de «baix nivell» durant l'ESO i els itineraris professionals durant l'educació postobligatòria —de manera global— estan sobrerrepresentats per alumnes de baix estatus socioeconòmic i cultural, d'origen migrat i/o de grups ètnics minoritaris (Castejón, 2017; Boone & Van Houtte, 2013). És també per això que aquests mateixos grups i itineraris presenten modalitats pedagògiques molt més centrades en el control del comportament

i l'aprenentatge de conceptes bàsics que en la transmissió de conceptes d'alta qualitat intel·lectual (Nylud & Rosvall, 2016).

De manera que les expectatives acaben repercutint sobre l'autoestima, l'actitud i els resultats dels i les estudiants (Demant & Van Houtte, 2012). Acaben configurant la seva pròpia identitat com a aprenents. Això explica per què és molt més freqüent que els estudiants de classe treballadora, migrant o de cultures minoritàries es defineixin a si mateixos com a «mals estudiants», «no prou bons per cursar vies acadèmiques» o «no prou capacitats per anar la universitat»; precisament perquè durant tota la seva experiència escolar han estat identificats i tractats com a tals (Grant, 2006; Hatt, 2007). Així ho posa de manifest la citació següent:

Bueno, todos nos parecemos porque somos los que siempre nos han dicho que no valemos. (Alex)<sup>5</sup>

Precisament per això és cabdal que les pràctiques pedagògiques despleguin, d'una banda, relacions basades en la confiança i, de l'altra, reconeixin i respectin les diferències. La confiança, de fet, és un element bàsic per a qualsevol procés d'aprenentatge. Si un no confia en les seves capacitats per aprendre i no percep aquesta confiança en el seu entorn immediat difícilment aconseguirà un aprenentatge efectiu. Desenvolupar una docència basada en les relacions i les pràctiques de confiança implica, entre altres qüestions, prendre consciència de les relacions de poder que travessen les pràctiques pedagògiques i emprar l'autoritat que confereix el rol de mestre de forma justa i responsable. Perquè, tal com mostren les citacions següents, la sensació d'injustícia envers el tracte que han rebut els estudiants per part dels seus docents és un dels comuns denominadors de les experiències de desafecció escolar:

Y bueno el problema que tenía yo es que me costaba muchísimo, muchísimo, y los profes están por los alumnos que sabían que iban a seguir adelante, y a los que nos costaba pues sí, nos enviaban a refuerzo, pero aparte, cuando nos tocaban clases normales, no estaban por nosotros. (Rosa)<sup>6</sup>

En el insti si ibas un poco justo te trataban con menosprecio, te trataban como el calienta sillas, que se dice. Estabas en clase y te decían ¿quieres el examen o te pongo el 0 ya? (Pedro)<sup>7</sup>

El segon aspecte d'una pràctica pedagògica basada en altes expectatives és el respecte i reconeixement de la multiplicitat de formes d'aprendre i d'exercir el rol d'alumne. Tal com hem anat ar-

<sup>5</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'article següent: Tarabini, Jacovkis & Curran (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), 562-178.

<sup>6</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

<sup>7</sup> La citació que s'inclou a continuació prové de l'informe: Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

gumentant, ni les formes de «ser alumne» ni les percepcions que el professorat en té són neutrals, ni s'expliquen per una qüestió de capacitats, interessos o habilitats individuals. Les identitats dels aprenents, tal com expliquen Coll i Falsafi (2010), són el resultat d'una complexa articulació entre les característiques de la posició social, l'acumulació de diverses experiències escolars i els estímuls que es van rebent de la família, l'entorn i altres actors significatius. Així, i a mode d'exemples, mentre uns alumnes demanen ajuda externa constantment i no dubten d'aixecar la mà per expressar els seus dubtes i/o opinions, altres mai parlaran en públic si no són directament interpel·lats per part del docent. Mentre uns aprenen a través de la repetició i la memorització, altres se senten molt més còmodes amb la creativitat i la lliure expressió. Mentre uns se senten més segurs amb l'expressió oral, altres s'hi senten amb l'expressió escrita. I totes aquestes formes d'aprendre, d'estar i d'interaccionar a l'aula estan mediades —tot i que de forma, evidentment, no mecànica— pels eixos de desigualtat social. Per això és cabdal que aquestes pràctiques i polítiques de reconeixement de la diferència no només celebrin la diversitat en termes individuals i/o folklòrics (Tarabini, 2018) sinó que sobretot les entenguin i emmarquin en clau de relacions poder. És precisament a través d'una reflexió conscient i crítica dels efectes de la desigualtat social sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que els impactes d'aquesta sobre les vides de professorat i alumnat es podran començar a combatre des de les aules.

## 5. A TALL DE CONCLUSIÓ

Les desigualtats educatives, com hem argumentat, són complexes i multidimensionals i, en cap cas, s'esgoten a les portes de l'escola. Certament disposar d'igualtat d'oportunitats perquè tots els infants i joves puguin accedir a l'educació, en totes les seves etapes, formes i modalitats, és una condició necessària per a poder garantir l'equitat educativa i la justícia social. Un cop dins l'escola, no obstant això, no desapareixen els paràmetres de la desigualtat social. Aquests tampoc es projecten de forma mecànica dins la institució escolar. Al contrari, l'escola, amb els seus professionals, les seves pràctiques, les seves estructures organitzatives, les seves relacions pedagògiques, opera sobre aquestes formes de desigualtat per eixamplar-les o minvar-les, per reproduir-les o transformar-les. De fet, transformar les escoles en institucions veritablement equitatives, tal com suggereixen Lynch i Baker (2005), requereix anar més enllà de les visions purament meritocràtiques que entenen el sistema educatiu com eminentment just, objectiu i neutral per adoptar una perspectiva compromesa amb la identificació i el combat de les múltiples formes de poder, exclusió i desigualtat que travessen les escoles.

Aquesta mirada no implica en cap cas, tal com hem argumentat, culpar el professorat dels alarmants índexs de fracàs i abandonament escolar que afecten els i les joves del nostre país. Ans al contrari. Implica concebre'ls com els principals aliats d'una política educativa que posi la justícia educativa i social al centre de la seva agenda d'acció. Implica dotar els centres de recursos materials, humans i temporals. Implica generar espais per tal que tots els i les docents puguin desplegar pràctiques reflexives (Perrenoud, 2011) orientades pels principis d'una pràctica pedagògica socialment justa i compromesa. Com hem apuntat, tant les pràctiques pedagògiques, com les formes de coneixement escolar i les creences i expectatives docents estan mediades per relacions de poder i control social. Així, només a partir d'una reflexió conscient dels seus impactes sobre professorat i alumnat, sobre

les formes d'ensenyar i aprendre, es podrà avançar en el seu combat. Una reflexió que, sens dubte, s'ha d'emmarcar en una política més àmplia que actui sobre les múltiples expressions de la desigualtat a nivell macro, meso i micro, però que en qualsevol cas no pot deixar el professorat de banda. Tal com afirmen Hayes et al. (2006) els docents i les seves pràctiques haurien d'estar al centre de les polítiques educatives, precisament perquè massa sovint aquestes polítiques s'apliquen sobre els i les docents en lloc de pensar-les, dialogar-les i aplicar-les *amb* elles i ells.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Anyon, J. (1981). «Social Class and School Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Archer, L. & Becky F. (2005). «They never go off the rails like other ethnic groups: teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning». *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 165-182.
- Ball, S. & Collet-Sabé, J. (2021). «Against school: an epistemological critique». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Bonal, X. & Bellei, Ch. (2020). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). «On the classification and framing of educational knowledge». A: M. Young (Ed.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2013). «Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research». *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Bourdieu, P. & J. C. Passeron (1977). *Reproduction in education, culture and society*, London: Sage.
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). «Learner identity. An educational and analytical tool». *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C. (1988). «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Pres.
- Escudero, J. M. (2012). «Formas de exclusión educativa». *Cuadernos de pedagogía*, 425, 22-26.
- Escudero, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?». *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1).

- Francis, B. & Mills, M. (2012). «Schools as damaging organisations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling». *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271.
- Grant, B. (2006). «Disciplining students: the construction of student subjectivities». *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 101-114.
- Hatt, B. (2007). «Street smarts vs. book smarts: the figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth». *The Urban Review*, 39 (2), 145-166.
- Hayes, D.; Mills, M.; Christie, P. & Lingard, B (2006). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*. Crows Nest: National Library of Australia.
- Hoadley, U. (2008). «Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation». *British Journal of Sociology of Education*, 29 (1), 63-78.
- Hoadley, U. & Muller, J. (2010). «Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education». A: M. Apple, S. N. Ball & L. A. Gandin (ed.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Lingard, B. et al. (2001). *The Queensland school reform longitudinal study*. Vol. 1 i 2. Queensland: Brisbane Education.
- Lingard, B. (2005). «Socially Just Pedagogies in Changing Times». *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165-186.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective». *Theory and Research in Education*, 3 (2), 131-164.
- McGregor, G.; Mills, M.; TeRiele, K. et al. (2017). *Re-imagining schooling for education. Socially just alternatives*. Sydney: Palgrave
- Mills, C.; Goos, M.; Keddie, A. et al. (2009). «Productive Pedagogies: A Redefined Methodology for Analysing Quality Teacher Practice». *Australian Educational Researcher*, 36 (3), 67-87.
- Muller & Young (2019). «Knowledge, power and powerful knowledge re-visited». A *The Curriculum Journal*, 30 (2), 196-214.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020a). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Madrid: MEFP
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020b). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. Madrid: MEFP

Morais, A. M. (2002). «Basil Bernstein at the micro level of the classroom». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 559–569.

Murillo, F. J. & Martínez Garrido, C. (2018). «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.

Nieto, S. & Bode, P. (2007). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multi-cultural education*. Boston: Allyn y Bacon.

Nylund, M. & Rosvall, P.Å. (2016). «A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET». *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 692-710.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

Oakes, J.; Stuart Wells, A.; Jones, M. & Datnow, A. (1997). «Detracking: The social construction of ability, cultural politics and resistance to reform». *Teachers College Record*, 98 (3), 482-510.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Madrid: Acantilado.

Save the Children (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Madrid: Save The Children.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Rist, R. (1970). «Student Social Class and Teacher Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, 40 (3), 411–451.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A. (2021, pendent de publicació). *El model d'Escoles de Noves Oportunitats: Una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar*. Barcelona: Xarxa d'escoles de noves oportunitats.

Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A.; Llos, B. (2021, pendent de publicació). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.

Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2021). «Tracking, Knowledge, and the Organisation of Secondary Schooling: teachers' representations and explanations». *Journal of Vocational Education & Training*.

- Tarabini, A.; Jacovkis, J. & Curran, M. (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria». *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), 562-178.
- Tarabini, A.; Castejón, A. & Curran, M. (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers, Revista de Sociología*, 105(2), 211-234.
- Tarabini, A. (2018). «“Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer”. Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes». *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 48, 52-65.
- Tarabini, A. (2018). «Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar». *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153-175.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tedesco, J. C. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educative». *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Tenti, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular, el caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be realistic!* London: Open University Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of schooling*. Albany: State University of New York Press.
- Young, M.; Lambert, D.; Roberts, C. & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury.
- Young, M. (2013). «Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'». *Cambridge Journal of Education*, 43(22), 195-198.
- Young, M.; Spours, K.; Howieson, C. & Raffe, D. (1997). «Unifying Academic and Vocational Learning and the Idea of a Learning Society». *Journal of Education Policy*, 12(6), 527-537.
- Young, M. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan Publishers.