

EL HABITUS INSTITUCIONAL: UNA HERRAMIENTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LA CULTURA ESCOLAR*

Aina Tarabini, Marta Curran y Clara Fontdevila**

Grupo de investigación en globalización, educación y política social (GEPS)

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona

aina.tarabini@uab.cat, marta.curran@uab.cat, clara.fontdevila@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es avanzar en el debate académico sobre los efectos que genera la cultura escolar sobre las oportunidades educativas de los estudiantes. Para ello, el artículo defiende la importancia del *habitus institucional* como herramienta teórica y metodológica para avanzar en el estudio de la cultura escolar y abrir la caja negra dentro de la cual se ha tendido a mantener el concepto. Con esta finalidad, se lleva a cabo un análisis sistemático del concepto a partir de sus tres dimensiones claves: el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo de los centros. Así mismo, se realiza un análisis en profundidad de cómo se despliega el *habitus institucional* en dos institutos públicos de la ciudad de Barcelona. Los resultados del análisis muestran la utilidad teórica y metodológica del concepto y ponen de manifiesto los efectos que genera el *habitus institucional* en términos de equidad y oportunidades educativas.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar, oportunidades educativas, habitus, expectativas profesorado, mecanismos atención a la diversidad.

ABSTRACT

«The Institutional habitus: a methodological and Theoretical Tool to Analyse The School Culture». The aim of the paper is to proceed with the academic debate around the effect of school culture on students' educational opportunities. In order to do so, the paper defends the importance of Institutional Habitus as a theoretical and methodological tool that enables to unpack what is behind the concept of school culture. With this aim, a systematic analysis on the concept of Institutional Habitus is carried out from [its three main dimensions: educational status, organizational practices and expressive order. Besides, the paper includes an in-depth analysis on how Institutional Habitus is displayed in two public secondary schools in the city of Barcelona. The results of the analysis point out not only the relevance of the concept of Institutional Habitus but also its impact in terms of equity and educational opportunities.

KEY WORDS: school culture, educational opportunities, habitus, teachers' expectations, attention to diversity.



1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos juegan un rol central en la explicación de las oportunidades de los y las jóvenes. Evidentemente, no se puede descargar toda la responsabilidad del éxito educativo sobre la acción de los propios centros, pero no hay duda de que constituyen campos institucionales clave para entender la configuración de las experiencias, decisiones y trayectorias educativas de los estudiantes (Van Zanten y Legavre, 2014). Los centros educativos, a partir de sus prácticas, sus profesionales, sus estructuras, crean diferentes marcos de oportunidad para los estudiantes; abren o cierran puertas; proveen uno u otro tipo de consejos y orientación; ofrecen o niegan diferentes tipos de soporte práctico y emocional; y así sucesivamente.

Reconocer el rol de los centros educativos en la explicación de las oportunidades educativas, sin embargo, no es una novedad en sí misma. Desde los años setenta, numerosas investigaciones se han encargado de estudiar la relación entre las características escolares y los resultados educativos de los estudiantes (Van Houtte y Van Maele, 2011). En el mundo anglosajón, en particular, ha existido, y todavía existe, un extenso debate académico dentro de la conocida *School Effectiveness Research* (SER, de sus siglas en inglés) orientado a identificar aquellas variables escolares con más peso explicativo sobre los procesos y resultados educativos. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, uno de los principales problemas de la SER —al menos en sus primeros estadios— es la tendencia a omitir el efecto de contexto social en el análisis de la efectividad escolar. Tal como afirma Thrupp (2001), la SER ha sido cada vez más criticada por partir de un planteamiento social y políticamente descontextualizado que ha dado lugar a reformas educativas fuertemente inequitativas¹. Así, al poner el foco en aspectos organizativos, gerenciales y de liderazgo escolar como mecanismos clave para mejorar los resultados educativos, se ha tendido a omitir el efecto del contexto social no sólo sobre las oportunidades de éxito de los estudiantes sino también sobre las propias prácticas organizativas desarrolladas por los centros. Sin embargo, las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros no son independientes en absoluto de su composición social (Dupriez *et al.*, 2008);

* Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D+i «ABJOVES. El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes» (Ref. CSO 2012-31575). <http://abjoves.es>.

** Las autoras quieren agradecer a dos revisores anónimos sus sugerentes aportaciones para la elaboración final de este artículo.

¹ No hay que olvidar que numerosos informes de la OCDE han reforzado la perspectiva de la SER poniendo el foco en aspectos como la autonomía y el liderazgo escolar como principales mecanismos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (OCDE, 2011). Esta perspectiva, además, ha sido trasladada a las agendas políticas de los países que forman parte de esta organización. España, y específicamente Cataluña, no han sido una excepción a esta tendencia y sus últimas reformas educativas han ido en esta misma dirección (LEC, 2009). No en vano los tres primeros decretos que se derivan de la Ley Educativa Catalana son el de autonomía escolar, el de dirección y el de evaluación (Verger y Curran, 2014).



de hecho, buena parte de las mismas se explican por la necesidad de dar respuesta a la diversidad existente entre sus estudiantes.

El objetivo de este artículo, pues, es avanzar en el debate académico sobre los efectos de los centros educativos y, más concretamente, sobre los efectos de la cultura escolar, desde una perspectiva teórica que se aleja explícitamente de la SER. Para ello se adopta la perspectiva del *habitus institucional* desarrollada por diversos autores anglosajones, entre los que destaca Diane Reay (1998; 2001). El artículo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, presentamos las principales premisas teóricas vinculadas con el concepto de *habitus institucional*. En segundo lugar, explicamos la metodología para llevar el estudio y presentamos una propuesta de sistematización del concepto. Los apartados tres y cuatro presentan un análisis en profundidad del *habitus institucional* en dos centros educativos. El último apartado presenta una reflexión final, a modo de conclusión, sobre las ventajas del uso del concepto y sus diferentes impactos en términos de equidad.

2. EL SIGNIFICADO DEL *HABITUS INSTITUCIONAL*

El concepto de *habitus institucional* fue introducido por primera vez por Patricia McDonough (1996) con el nombre de *habitus organizativo* y posteriormente desarrollado por Reay (1998) y Reay *et al.* (2001) con el nombre específico de *habitus institucional*. Tal como lo definen sus autores, se refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay *et al.*, 2001). En palabras de Diamond *et al.* (2004: 76), el *habitus institucional* es «como una corriente que guía las expectativas del profesorado hacia una dirección particular».

El concepto, por tanto, tiene dos particularidades centrales. En primer lugar, implica ir más allá de las percepciones y acciones del profesorado a nivel individual, introduciendo un análisis de la cultura escolar desde una perspectiva colectiva. En segundo lugar, implica ir más allá de las prácticas organizativas de los centros *per se*, incorporando elementos de tipo expresivo y cultural en el análisis del día a día de los centros educativos. Veámoslo.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la dimensión colectiva del *habitus institucional*, éste hace referencia al impacto que genera un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento individual y a cómo éste está mediado a través de una organización o institución como es el caso de los centros educativos (McDonough, 1996, en Reay, 1998: 521). Desde este punto de vista, las disposiciones individuales —en este caso del profesorado—, están mediadas por las prácticas organizativas de una organización dada (Burke *et al.*, 2013). Evidentemente, el profesorado a nivel individual puede tener, y de hecho tiene, sus propias preocupaciones y concepciones, tanto prácticas como ideológicas, sobre numerosos aspectos sociales y educativos que afectan a su práctica cotidiana. Dichas concepciones, sin embargo, están influenciadas, mediadas e incluso constreñidas por la institución concreta en la que lleva a cabo su trabajo. El profesorado no actúa solo ni de forma independiente a su contexto de referencia; al contrario, está imbricado en contextos institucionales



específicos que, de forma inevitable, le afectan y condicionan. El habitus institucional, por tanto, del mismo modo que el habitus individual (Bourdieu, 1972, 1990, 2002), implica una combinación de agencia y estructura, de profesorado e instituciones. Se constituye a partir de disposiciones individuales pero va más allá de las mismas; se negocia y reinventa en las prácticas cotidianas de los centros educativos. En definitiva, tal como señalan Burke *et al.* (2013: 166), el concepto de habitus institucional «pretende teorizar las prácticas colectivas de grupos de individuos, en lugar de las prácticas individuales por sí mismas». De este modo, permite incluso reforzar la noción de habitus individual, «al considerar su relación no sólo con el campo social sino también la interconexión que existe entre diferentes habitus dentro de campos constituidos por prácticas colectivas» (Burke *et al.*, 2013: 166). Así pues, no se trataría de homogeneizar a todo el cuerpo docente, tal como sugiere Atkinson (2011), sino de reconocer que el contexto institucional media las prácticas y las percepciones del profesorado a nivel individual; de subrayar los elementos compartidos que definen la cultura escolar; de presentar atención, en definitiva, a las prácticas colectivas de múltiples individuos en un campo particular. Tal como afirman Di Maggio y Powell (1991: 25, en Emirbayer y Johnson, 2008), «el concepto de habitus ofrece una herramienta poderosa para vincular los procesos macro y micro en la teoría [y el análisis] de las organizaciones». De este modo, tampoco deberíamos entender el habitus institucional como si se tratara de un ente unificado, coherente o inamovible, en los términos que sugiere Lahire (2003). Pueden darse, y de hecho se dan, contradicciones y ambivalencias internas a los habitus institucionales (del mismo modo que se dan para los hábitos individuales); pueden emerger disposiciones múltiples dentro del mismo habitus institucional; los habitus institucionales pueden, en suma, transformarse, modificarse y adaptarse en base a presiones, conflictos o «simples» modificaciones tanto internas como externas al campo escolar².

En segundo lugar y por lo que se refiere a los aspectos expresivos y culturales, los trabajos realizados por Reay *et al.* (2001) en el Reino Unido ponen claramente de manifiesto que más allá de *qué* hacen los centros es fundamental atender a *cómo* y *por qué* lo hacen. Es decir, no se trata sólo de observar si se organizan de uno u otro modo, si aplican unos u otros dispositivos, sino sobre todo de explorar las lógicas, los fundamentos, que se esconden bajo la aplicación de los mismos; las microdinámicas a partir de las cuales se configuran y concretan en diferentes centros educativos. Así, por ejemplo, sus estudios para el caso de la educación superior (Reay, 2006; Reay *et al.*, 2001) ponen de manifiesto el efecto que ejercen elementos institucionales tales como los prejuicios, los sesgos culturales, los tipos de consejos y orientación o elementos propios del currículum oculto de cada institución sobre las oportunidades de éxito de estudiantes de diferente estatus socioeconómico y cultural. Desde nuestro punto de vista, por tanto, una variable central para analizar la dimensión

² En este punto es importante avanzar que el objetivo del presente artículo —como se verá a continuación— es centrarse en las disposiciones comunes de los habitus institucionales, dejando para futuras publicaciones el análisis de sus contradicciones, transformaciones y/o presiones.

expresiva-cultural del habitus institucional son las expectativas del profesorado y, en particular, el sentido de responsabilidad de los docentes frente al éxito y fracaso de su alumnado (Diamond *et al.*, 2004) o, en palabras de Van Houtte (2011), la *cultura de enseñabilidad* de los centros educativos.

En definitiva, estudiar el habitus institucional implica analizar la forma a través de la cual los centros educativos, de forma colectiva, piensan, perciben y actúan sobre sus estudiantes; implica interrogarse por las creencias compartidas del profesorado de una institución acerca de la naturaleza de los estudiantes, de la educación y de los propios centros educativos; implica, en suma, preguntarse cómo se posicionan los centros en relación con su contexto social y cómo responden al mismo a partir de diversos dispositivos organizativos y pedagógicos.

3. METODOLOGÍA Y SISTEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO HABITUS INSTITUCIONAL

Para llevar a cabo el análisis del habitus institucional se ha procedido, en primer lugar, a una sistematización de sus dimensiones clave, de forma tal que permitan una mayor concreción y visibilización de las mismas y, consecuentemente, una mejor aplicación al análisis de centros educativos específicos. En particular, Reay *et al.* (2001) utilizan tres grandes dimensiones para estudiar el habitus institucional de un centro educativo: el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo. Así pues, para cada una de estas dimensiones hemos procedido a identificar las variables e indicadores que hemos considerado más relevantes para nuestro contexto específico: el de centros educativos que ofrecen educación secundaria obligatoria dentro del marco legislativo catalán y español.

Así pues, el estatus educativo hace referencia a cuestiones tales como la titularidad de los centros educativos, el tipo de oferta de que disponen o el nivel de demanda generado entre las familias. Las prácticas organizativas se refieren a dos grandes aspectos: las formas de organización entre el profesorado y las formas de gestión de la heterogeneidad del alumnado. De hecho, siguiendo la propuesta de Dupriez *et al.* (2008), entendemos que la gestión de la heterogeneidad es una variable crucial para explorar el efecto de los sistemas y los centros educativos sobre las oportunidades educativas. El orden expresivo, finalmente, se refiere tanto al nivel de identificación, cohesión y acuerdo entre el profesorado de los centros (Hargreaves, 1989, 1992) como a las expectativas docentes en relación con el éxito y fracaso escolar de los estudiantes y con la responsabilidad atribuida al profesorado sobre estos procesos³. En la tabla 1 puede verse el modelo de análisis completo.

³ La atención a las expectativas o creencias del profesorado *en conjunto* no excluye la posibilidad de otros discursos, divergentes o directamente opuestos a los considerados prevalentes en la institución. Sin embargo, esta dimensión busca capturar tendencias dominantes (compartidas por gran parte del claustro, activamente promocionadas desde posiciones de liderazgo), dejando en un segundo plano, dado el objetivo de este artículo, las posibles contradicciones internas de la institución.



A partir de la sistematización del modelo de análisis, se ha procedido a estudiar su concreción en diferentes centros educativos. En particular, se ha realizado un análisis en profundidad de cómo se despliega el habitus institucional en dos institutos públicos de la ciudad de Barcelona. Éstos se han seleccionado precisamente a raíz de su naturaleza como representantes extremos de ciertas tendencias relativas al tratamiento de la diversidad. Sin embargo, y a pesar del carácter dicotómico de la selección, de ello no se deriva una visión normativa orientada a distinguir entre «buenos» y «malos» habitus. Más bien, éstos funcionarían como modelos o tipos ideales en sentido weberiano, útiles para la identificación de pautas típicas y presentes, en distintos grados, en diferentes centros educativos.

En cada centro se ha llevado a cabo un análisis etnográfico basado en entrevistas con equipos directivos, profesorado y otro tipo de profesionales tales como orientadores o psicopedagogos; observación de aulas, reuniones, juntas de evaluación y espacios de coordinación; análisis de documentación; y análisis de datos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En la tabla 2 puede verse el trabajo de campo desarrollado en cada centro⁴. Para preservar el anonimato de los mismos, nos referimos a ellos como Centro A y Centro B. En la tabla 3 pueden verse las principales características de los dos centros seleccionados por lo que se refiere a su composición social y al perfil educativo de su alumnado. Siguiendo la propuesta de Emirbayer y Johnson (2008), entendemos que «la etnografía es el método más efectivo para investigar el habitus de diferentes actores dentro de campos institucionales concretos» (33). El interés del trabajo etnográfico, pues, radica en su capacidad para acceder a la red de discursos, representaciones, dispositivos y prácticas que se dan dentro del campo escolar, siendo el método más adecuado, a nuestro entender, para abordar los objetivos que se plantean en este trabajo de investigación.

4. UN HABITUS INSTITUCIONAL DE ACCIÓN E INCLUSIÓN⁵

4.1. ESTATUS EDUCATIVO: UN CENTRO QUERIDO Y DEMANDADO

El Centro A es de titularidad pública, de dimensiones medianas y con una orientación claramente académica: actualmente dispone de tres líneas de Educación Secundaria Obligatoria y dos líneas de Bachillerato. El instituto escolariza principal-

⁴ Si bien una parte de la tradición etnográfica defiende la importancia de acercarse al campo sin necesidad de hipótesis ni técnicas de investigación prefijadas, autores como Hammersley y Atkinson (1994) apuestan por diseños etnográficos más estructurados que, no por ello, nieguen la apertura y adaptación propia de dicho método. La investigación en que se basa este artículo se fundamenta en este tipo de «etnografía estructurada».

⁵ El hecho de denominar a dicho habitus como de acción e inclusión no implica que no existan prácticas de segregación y/o selección internas al centro que jerarquicen y clasifiquen al alumnado en diferentes dispositivos de atención a la diversidad con diferente valor tanto simbólico como real. De hecho, podemos afirmar que a pesar de la comprensividad formal del sistema educativo

mente a alumnado de clase media, sobre todo hijos e hijas de profesionales liberales con elevado capital cultural. Las situaciones de emergencia social, por tanto, son más la excepción que la regla; y la proporción de alumnos migrantes o de origen extranjero es moderada (véase tabla 3). Hay que tener en cuenta, además, que el instituto disfruta de prestigio en su área de referencia y, año tras año, la demanda supera el número de plazas disponibles.

En referencia al perfil educativo (tabla 3), cabe destacar que en las pruebas diagnósticas llevadas a cabo a nivel autonómico⁶, la proporción de alumnos que las superan es, normalmente, superior o similar a la media. Así mismo, destacan los bajos niveles de repetición de curso y especialmente de abandono. Estos últimos, de hecho, han tendido a situarse en cifras muy bajas y siempre por debajo de las medias, tanto catalana como de los centros de complejidad similar según los parámetros usados por las autoridades educativas⁷. En términos generales, se trata de un centro con buenos resultados académicos y con niveles de abandono muy moderados que aparecen concentrados en 4.º de ESO. En cualquier caso, estos no suponen un problema estructural para el centro, sino más bien una excepción a la que, sin embargo, no hay voluntad de desatender.

Desde el centro, no dudan en señalar que este perfil educativo se explica por dos motivos centrales: en primer lugar, el origen social de la mayoría de sus alumnos. «Somos unos privilegiados», dicen. Y, en segundo lugar, por el modelo de atención a la diversidad aplicado, que, como se verá a continuación, se caracteriza por apostar por un modelo comprensivo basado en agrupaciones heterogéneas, atención individualizada y poco uso de la repetición.

4.2. PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS: EL LIDERAZGO COMPARTIDO Y EL VALOR DE LA HETEROGENEIDAD

El primer elemento a destacar por lo que se refiere a las prácticas organizativas entre el personal docente es una fuerte apuesta por un modelo de liderazgo compartido. El centro cuenta con varios mecanismos que contribuyen a generar

español, en la práctica éste funciona a través de múltiples mecanismos y dispositivos que dividen y segregan al alumnado en el interior de los centros educativos. Para un análisis sobre la comprensividad limitada del sistema educativo español véase Tarabini *et al.* (2015, en prensa). Para un análisis sobre los procesos de exclusión educativa véase el trabajo de Escudero (2005).

⁶ Pruebas organizadas por la Administración educativa autonómica (*Departament d'Ensenyament*) orientadas a la evaluación del nivel de adquisición de las competencias lingüísticas y matemáticas, aplicadas anualmente a la totalidad del alumnado de 3.º de ESO. Las pruebas tienen un carácter puramente diagnóstico a nivel de centro y no tienen ningún efecto en el expediente individual de los alumnos.

⁷ La Inspección Educativa de Cataluña clasifica a los centros educativos en función de su grado de complejidad social y establece tres grandes categorías: centros de tipología A (baja complejidad), centros de Tipología B (complejidad media) y centros de tipología C (alta complejidad). Los dos centros analizados en este artículo están clasificados dentro de la categoría B.



una organización horizontal, con espacios destinados a la coordinación, tales como reuniones de tutores, reuniones de equipos docentes por cursos, y una estructura orientada a asegurar el soporte mutuo (protocolos informales de acogida de nuevo profesorado, etc.). Esta situación es fruto de un trabajo deliberado y consciente de redistribución de poder, orientado a asegurar la colaboración de todo el cuerpo docente en los objetivos comunes y una correcta atención a la diversidad. De hecho, según explican la directora y la coordinadora pedagógica del centro, la apuesta por este modelo implicó en su momento la eliminación de algunos «privilegios» para los denominados *catedráticos de pata negra*, reacios a dar clase al nuevo perfil de alumnado incorporado al centro a raíz de la reforma educativa generada por la LOGSE. Además, cabe destacar también que la directora se ocupa a la vez de los grupos de atención a la diversidad y fue una de las principales impulsoras y defensoras del actual modelo —lo que es indicativo de la prioridad concedida a esta cuestión y puede explicar la orientación no exclusivamente academicista del centro; elementos ambos explicados a continuación.

Respecto a las prácticas de gestión de la heterogeneidad, el centro se caracteriza por la aplicación de un modelo completamente heterogéneo en 1.º de ESO y una combinación de esquemas en los posteriores cursos. En 1.º de ESO, pues, se apuesta por una rebaja de ratios (convirtiendo las tres líneas en cuatro grupos-clase) y la formación de grupos completamente heterogéneos, con horas de refuerzo en las materias instrumentales y planes individualizados para aquellos alumnos que ya llegan de primaria con ciertas dificultades. En 2.º de ESO, las tres líneas se redistribuyen en tres grupos heterogéneos y un cuarto grupo de ratio reducida en el que se hace una adaptación curricular y metodológica. Éste agrupa a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje o poca motivación académica, si bien no a aquellos con problemas de conducta, en aras de garantizar un buen clima de trabajo.

En 3.º y 4.º curso, se organiza en paralelo a los grupos ordinarios y heterogéneos una Aula Abierta, que permite no solamente trabajar con una ratio reducida sino también aplicar varias fórmulas de diversificación curricular. Se trata de un mecanismo destinado a aquellos alumnos con dificultades académicas o poco motivados respecto el currículo ordinario, que han experimentado un desenganche progresivo del centro y que, a raíz de su edad, existe el riesgo de que abandonen los estudios prematuramente. Los alumnos de estos grupos combinan, pues, algunas horas en grupos ordinarios con la participación en actividades profesionalizadoras y talleres de tipo práctico fuera del centro, privilegiando una enseñanza de tipo manipulativa y práctica, mediante el trabajo con proyectos y articulada en un currículo integrado. Se espera, así, motivar a los alumnos por medio de una oferta que se adapte a sus necesidades y gustos y que resulte atractiva a los propios estudiantes, con la finalidad de evitar su salida del sistema.

Estos mecanismos de atención a la diversidad se articulan con una aproximación a la orientación académica y profesional que pretende retener, durante el máximo tiempo posible en el instituto, a aquel alumnado susceptible de desmotivarse y abandonar prematuramente. Se apuesta, pues, por la consecución de las credenciales mínimas (título de la ESO) dentro del centro —o por lo menos por mantener a los



alumnos en el instituto durante el máximo tiempo posible, a veces a sabiendas de la imposibilidad de una graduación con éxito—. En estos casos, se procura asegurar la continuidad en el sistema educativo mediante el ingreso en programas de diversificación curricular o la preparación para el acceso a ciclos formativos.

Hay otros centros donde tienen una política más de pim-pam, cambio de cromos, para fuera. Pero en cambio aquí no: se mantienen, se les buscan muchas alternativas, se les hace una orientación bien hecha. Orientar a los chicos es decirles qué pasará si continúan haciendo lo que hacen, o qué alternativas tienen... Pero no quitártelo de encima. [...] Hay centros que tienen la política de intentar quitarse de encima los alumnos que molestan porque no encajan y no cuadran (coordinadora, 2.º de ESO, Centro A).

4.3. ORDEN EXPRESIVO: IDENTIDAD COLECTIVA Y RESPONSABILIDAD DOCENTE

A nivel expresivo, el Centro A se caracteriza, en primer lugar, por su fuerte identidad de centro, en clave positiva. Existe, pues, una clara consciencia colectiva que se articula en un discurso ampliamente compartido sobre la «comodidad» de trabajar en el centro y el bienestar docente; y que se vehicula en prácticas como grupos de exdocentes implicados en varias actividades del centro. De hecho, este fuerte sentimiento de pertenencia a una comunidad «que vale la pena» explica el voluntarismo (materializado en horas extras) en el que se sustenta parte del éxito del centro. Por otra parte, cabe tener en cuenta que esta fuerte identidad de centro se remonta a sus orígenes: desde el instituto se ha participado en diversas experiencias del tipo investigación-acción o en proyectos de mediación comunitaria. Históricamente, pues, el centro ha acumulado cierto «capital intelectual» fruto de un intenso trabajo de reflexión pedagógica: se destaca, por ejemplo, el caso de tres profesores que han disfrutado de licencias de estudios —una de las cuales iba destinada, justamente, al trabajo de reintegración de alumnos en situación de fracaso escolar.

En lo que se refiere a objetivos, actualmente, y al menos por parte de la dirección y las posiciones de liderazgo, hay una retórica activa y militante a favor de combinar los buenos resultados académicos con la voluntad de no dejar a nadie atrás. Y si bien dentro del centro conviven distintas concepciones de la heterogeneidad, así como sobre las formas de abordarla, parece que el binomio *Excelencia y cohesión social*, que funciona como divisa del centro, tiene la capacidad de acomodar o reconciliar estas posibles perspectivas en tensión. Además de estos objetivos compartidos, se observa también un elevado grado de solidaridad: el apoyo mutuo está a la orden del día y parece ser una parte integrante del bienestar docente del centro⁸. Tal como afirma la directora:

⁸ Es importante tener en cuenta que tanto el alto nivel de cohesión como el consenso sobre los objetivos del centro parecen ser en buena parte el resultado de un trabajo activo de coordinación y «cambio de mentalidad» al que se forzó el propio centro después de la reforma educativa de los



Aquí los problemas son problemas de todos y los éxitos son también éxitos de todos. Si un profesor tiene un problema, el jefe de estudios, la dirección, el equipo lo aborda con él. Aquí nunca encontrarás eso de «tú tienes este problema en esta clase, pues ya te apañarás». No. Aquí cuando hay un problema, el problema es mío, el problema es de todos. Y esto explica en buena medida el éxito. La gente se siente muy segura trabajando aquí. Saben que nunca estarán solos (directora del Centro A).

En coherencia con la voluntad integradora del centro, a nivel colectivo existe una visión eminentemente positiva de la heterogeneidad. Ésta se concibe en términos de «valor pedagógico» por parte de la dirección, que recalca la importancia de dar a cada cual aquello que sus necesidades reclaman. Esta concepción se traduce en un modelo de atención a la diversidad altamente pensado y reflexionado y que, en última instancia, no pretende únicamente gestionar las necesidades de aquéllos que más lo necesitan sino que pasa por un replanteamiento global de los métodos y objetivos del centro. Es importante señalar que los actuales mecanismos en funcionamiento son fruto de un largo trabajo de ensayo y error: desde los años noventa, el centro ha experimentado con otros modelos de atención a la diversidad (grupos flexibles, unidades de adaptación curricular, etc.) hasta dar con el actual. Éste es el que se juzga como más satisfactorio en las actuales circunstancias, si bien está permanentemente sujeto a revisión y es objeto de un trabajo de reflexión muy activo desde la dirección del centro y los cargos de liderazgo pedagógico.

La lógica de atención a la diversidad pasa principalmente por la adaptación del currículo y métodos de trabajo en vistas a «sacar lo mejor» de cada alumno y aprovechar todo su potencial. Las dificultades que presenta el modelo ordinario para algunos alumnos no son interpretadas en términos de déficit de los estudiantes sino como resultado de un sistema excesivamente rígido que no es capaz de dar respuestas adecuadas a la amplia variedad de perfiles a los que se atiende en la actualidad. Una constante en el centro es el énfasis en la necesidad de que la clase y la docencia se adapten a los alumnos y no al revés. Resultan muy significativas, en ese sentido, las referencias a las inteligencias múltiples y los símiles utilizados para ilustrar la lógica del modelo en funcionamiento:

Nuestro tipo de enseñanza [refiriéndose a la organización actual de la ESO] es como un zapatero que sólo fabrica zapatos del 38 porque son los estándar. Entonces quien calza un 38 va fantástico, porque se adapta a los zapatos que está fabricando el zapatero. Pero quien calza un 40 o calza un 36 va mal calzado toda la vida. Por lo tanto, primero debemos calzarlos bien, que sería el recurso específico; y una vez lo hemos calzado, ya veremos dónde llega, ya veremos qué camino hace. Pero si no lo calzas no hará ninguno [...]. Nuestra enseñanza es muy académica, pero

años noventa. La diversidad de alumnos resultante del cambio legislativo fue durante largo tiempo «resistida» y vivida por parte del profesorado como altamente problemática. Sólo un cambio en el liderazgo, la consecuente redistribución de poder y la clara voluntad de hacer frente a la nueva situación permitieron revertir una situación que, en un determinado momento, había empezado a repercutir en una bajada de la matrícula y una pérdida de la reputación del centro.



academista total. Los alumnos necesitan también otro tipo de enseñanza (directora del Centro A).

Así pues, se asume que la retención de los estudiantes a la que se aspira pasa necesariamente por una adaptación curricular significativa que, en última instancia, representa una rebaja sustancial del nivel adquirido por aquellos alumnos con dificultades. En cualquier caso, este hecho es visto como «mal menor» en vistas a un posible abandono, a la vez que se considera que, hasta en aquellos casos en los que finalmente no es posible obtener el graduado, la estancia en el centro significa por lo menos la posibilidad de una futura trayectoria no ordinaria pero con unas mínimas garantías. En este sentido, cabe remarcar que toda esta concepción se sustenta en una concepción del éxito escolar no exclusivamente académica: se considera que la «capacidad» de acabar cursando el bachillerato no puede ser la medida de referencia para la obtención del graduado en ESO y que es clave integrar en el sistema también a aquellos alumnos no orientados en esta dirección —sin que ello suponga una experiencia frustrante o vivida como traumática.

En lo que respecta a los factores atribuidos al éxito (o fracaso) escolar de los alumnos, existe una clara consciencia del impacto del origen familiar en el rendimiento y motivación de los alumnos. Los entrevistados reconocen con frecuencia el impacto del entorno familiar (expectativas, colaboración, ayuda), que a su vez vinculan a la situación socioeconómica. En general, pues, se otorga una gran importancia al rol ejercido por las familias sin que esto derive en una excesiva responsabilización de las mismas: la identificación de sus diferentes capacidades de «intervención» no pasa por una naturalización de éstas sino que precisamente procura explicarse por variables contextuales. En coherencia con esta visión, desde el centro se reconoce también que gran parte de su éxito deriva de la particular composición social del alumnado con que trabajan, privilegiada a raíz del elevado capital cultural.

Todos los alumnos son diferentes porque no hay nadie que parta de cero. Todos nacemos en un momento histórico, en un país, en una familia y por tanto... o sea, la justicia no existe. Cuando naces, tu camino ya está más o menos marcado. Cuesta mucho salir. Mucho. Ellos, los adolescentes, a veces son los que menos pueden hacer (coordinadora, 2.º de ESO, Centro A).

A pesar del reconocimiento de la influencia ejercida por el origen social de los alumnos en los resultados académicos, el discurso dominante se inscribe claramente en una lógica de responsabilidad del centro frente al aprendizaje de los estudiantes. Se asume la responsabilidad de «detectar» y «activar» los puntos fuertes presentes en todos los alumnos. Se reconoce el margen de maniobra del que disfruta el centro y se insiste en la necesidad de dar una respuesta satisfactoria a las necesidades de todo el mundo —sin que esto suponga una salida del centro.

Detrás de la voluntad de transmitir a los estudiantes unas expectativas elevadas sobre sus posibilidades en el futuro y de atender a todo el mundo encontramos una imagen de los estudiantes muy positiva (indiferentemente de su éxito escolar) que recalca el potencial de *todos* los estudiantes. Hay un discurso «de respeto» hacia los alumnos que tiene también su reflejo en el discurso sobre sus familias, a las cuales se



procura comprender más que juzgar. Además, se perfila también una preocupación por cuestiones de orden emocional, y hay una clara voluntad de empatía: se reconoce la importancia de la presión del grupo en la adolescencia y abundan las reflexiones orientadas a «ponerse en el lugar de» los adolescentes.

A mí me preocupaba mucho el estado anímico de los alumnos que no salían adelante. Entonces, si venir al Aula Abierta y hacer unos talleres y ver que sabes hacer cosas te ayuda anímicamente, no te quedas en el aula ordinaria con esta sensación de que soy inútil, no sirvo para nada, trabajo pero no saco nada, no me entero de nada (fundadora del Aula Abierta, Centro A).

Las emociones están por encima. Es decir, cuando hay un problema emocional los aprendizajes están comprometidos. Las emociones son básicas, si hay una mala gestión de las emociones, ni los alumnos ni los profes tenemos nada que hacer (coordinadora, 2.º de ESO, Centro A).

En definitiva, el Centro A se caracteriza por una clara voluntad comprensiva y un fuerte sentido de la responsabilidad docente que se traduce en un esfuerzo para evitar una salida prematura del instituto por parte del alumnado con dificultades. Mediante un trabajo de adaptación y fomento de la adhesión, pues, se procuran evitar trayectorias de abandono y garantizar la obtención del graduado o, por lo menos, el inicio de una trayectoria con mínimas garantías de éxito.

5. UN HABITUS INSTITUCIONAL DE EXPULSIÓN Y REACCIÓN

5.1. ESTATUS EDUCATIVO: LOS EFECTOS DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

El Centro B es también de titularidad pública y, aunque históricamente sólo ofrecía formación profesional, actualmente dispone de una amplia oferta de estudios que incluyen tres líneas de Educación Secundaria Obligatoria, tres de Bachillerato, un curso de preparación para las pruebas de ciclo medio, un ciclo de grado medio y dos de ciclo superior y un Programa de Formación e Inserción (PFI, antiguo PCPI) en electricidad. Por lo que se refiere a la composición social, se trata de un centro que se caracteriza por un alto grado de complejidad. 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 B escolariza a un porcentaje notablemente elevado de alumnado con necesidades educativas especiales, de nacionalidad extranjera y de nueva incorporación al sistema educativo (véase tabla 3). Se trata, además, de un centro con muy poca demanda entre las familias del barrio, que siempre dispone de plazas vacantes y, en consonancia, tiene un gran porcentaje de matrícula viva.

En relación con el perfil educativo del centro (tabla 3), cabe señalar que la proporción de alumnado de 4.º que supera las pruebas diagnósticas llevadas a cabo a nivel autonómico se sitúa notablemente por debajo de la media catalana y de los



centros educativos con su misma complejidad social. En esta misma línea, las tasas de promoción se sitúan también muy por debajo de la media catalana y los centros de referencia, lo cual indica que la repetición de curso es una práctica altamente recurrente. Por lo que se refiere a las tasas de graduación y abandono, se sigue la misma tendencia. De hecho, los porcentajes de abandono son sorprendentemente elevados en todos los cursos de la ESO, siendo especialmente significativos en 3.º. Como se explica a continuación, los datos recogidos por la Inspección Educativa sugieren que en el Centro B existe una tendencia de prácticas de derivación, expulsión o filtración de alumnado, concentradas en 3.º de ESO, hecho que explicaría el considerable incremento de las tasas de abandono en este curso.

5.2. PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS: EL CANSANCIO, LA DIVISIÓN Y LA AGRUPACIÓN

En relación con las prácticas organizativas, cabe señalar que el Centro B funciona de forma compartimentada entre el personal docente de la vía académica (ESO y Bachillerato) y el de la formación profesional. De hecho, ocupan franjas horarias distintas y el contacto entre unos y otros es prácticamente inexistente, más allá de encontrarse por cuestiones de coordinación en ocasiones puntuales. Siendo la secundaria obligatoria el foco de análisis del presente artículo, el resto de la sección hace referencia exclusivamente a las prácticas organizativas que se llevan a cabo en esta etapa formativa en el centro. Respecto al equipo directivo, éste está formado por un grupo de cuatro miembros que llevan una larga trayectoria en cargos de responsabilidad en el centro y que manifiestan que desean que finalice el actual mandato para poder realizar un relevo. En particular, el director reconoce que actualmente la mayor parte de su dedicación está centrada en tareas de gestión y que prácticamente no conoce a los alumnos del centro.

Por lo que se refiere al tipo de relación que existe entre el profesorado y que estructura las prácticas organizativas y conforma, en última instancia, la identidad del centro, ésta se caracteriza por un tipo de cultura escolar balcanizada, en los términos definidos por Hargreaves (1989, 1992). Este tipo de cultura académica se caracteriza por la existencia de diferentes grupos (vinculados a los distintos departamentos didácticos) que funcionan de forma aislada y mantienen sus propios criterios y concepciones en relación con las prácticas educativas. Otra particularidad del equipo docente del centro es que existe un gran número de profesores (12) que en los próximos dos cursos se van a jubilar. Desde el equipo directivo se señala que el relevo de docentes puede cambiar por completo las dinámicas y la organización del centro.

La principal medida de atención a la diversidad se articula básicamente alrededor de la agrupación por niveles, en todos los cursos de ESO y para un total de cinco materias que incluyen instrumentales y optativas y representan la mitad del currículo. 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 se reconoce que la movilidad real es muy limitada. La asignación por niveles se hace a partir de las notas del alumnado



y en función de las expectativas docentes vinculadas con la continuidad formativa del alumnado. 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 y el de refuerzo como «el grupo de los desmotivados» y que probablemente abandonará. La principal ventaja atribuida a este sistema es la reducción de la ratio alumno/profesor. De hecho, si bien a nivel retórico los grupos flexibles se presentan como ventajosos para todo el mundo en tanto que permiten una atención más individualizada, algunos comentarios por parte del equipo directivo y el profesorado sugieren que su utilidad reside en la «reducción de la presión» sobre el profesorado (en algunos grupos) y, sobre todo, en el «aislamiento» o «confinamiento» de alumnos con dificultades, que obligarían a ralentizar el ritmo, «perjudicando» a aquellos alumnos considerados «normales».

Con el tema de los agrupamientos hay mucha discusión, mucha filosofía, y mucho de «ay, pobrecitos», de etiquetar... Y bueno, no, los niveles van mejor así. Porque un tío que no sabe multiplicar no puede estar con un tío que puede avanzar. Porque si los juntas, la teoría es que el de arriba siempre quedará flojo. Y el de abajo, depende de cómo sea, no acabará ni llegando (tutor 2.º de ESO, Centro B).

Más allá de la agrupación por niveles, el centro no dispone de un planteamiento de atención a la diversidad de forma global y reflexionada, sino que más bien se caracteriza por implementar medidas de forma focalizada y residual. Así, por ejemplo, a diferencia del centro anterior, los programas de diversificación curricular tienen un carácter secundario en el centro y se dirigen 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.

Por otro lado, la diversidad en el centro parece gestionarse también mediante una lógica de expulsión, filtración o derivación. Ésta es la dinámica que aparentemente se dibuja tras las «reorientaciones» llevadas a cabo en 3.º de ESO. Así, el equipo directivo afirma que el riesgo de abandono educativo en 3.º 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 PFI o a las pruebas para acceder a los ciclos de formación profesional.

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 PFI, etc. (psicopedagoga, Centro B).



Vemos, pues, diferencias significativas entre el Centro A y el Centro B tanto por lo que se refiere al tipo de identidad de centro y a los mecanismos de coordinación entre el profesorado como por lo que respecta a las prácticas organizativas y al modelo de atención a la diversidad. De hecho, como veremos a continuación, el tipo de prácticas organizativas de «carácter disgregado» que caracterizan al Centro B van acordes con la concepción que tienen los docentes sobre el perfil social y educativo del alumnado y la complejidad social que caracteriza al centro.

5.3. ORDEN EXPRESIVO: LA LÓGICA DE LA SUPERVIVENCIA

Por lo que se refiere a la concepción del centro en relación con la gestión de la heterogeneidad, 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». Así pues, la diversidad parece atenderse en una lógica individual orientada a gestionar los casos especialmente complejos. Se articulan una serie de mecanismos focalizados, básicamente orientados a gestionar la complejidad del centro (vivida como negativa) y a «atenuar» sus consecuencias.

El nivel de problemática psicológica-académica que hay en aquí yo no lo había visto en ninguna parte [...]. Chavales diagnosticados por los Equipos de Atención Pedagógica, que ya tienen unas dificultades muy grandes y además chavales que no entran en esta categoría pero que tampoco los puedes considerar alumnado normal. Normal en sentido académico, ¿eh?, quiero decir. Aquí hay una acumulación de problemas muy alta. Yo la encuentro extremadamente alta. Dificulta bastante el trabajo. Porque son particularidades muy específicas. Son chavales diagnosticados y no diagnosticados (tutor 2.º de ESO, Centro B).

En general, desde el centro prima una visión «fatalista», «determinista» o, por lo menos, resignada respecto al éxito escolar: se considera que desde el centro hay poco margen de maniobra en vista de la composición del alumnado y, en general, las expectativas para el alumnado con dificultades son bajas. La «desafortunada» composición social del centro es vivida como una especie de fatalidad sobre la cual es difícil incidir. Tal como afirma la psicopedagoga del centro, existe un «analfabetismo funcional exasperante y aterrador», resaltando el bajo nivel con que llegan muchos alumnos de primaria. Así mismo, la referencia constante al «fracaso escolar crónico» entre los diversos entrevistados es reveladora de esta lógica fatalista.

¿Cuál es nuestro sello? Pues no sé... Tratar de analizar y derivar hacia donde proceda [...]. Frente a tanta problemática, no hay receta (jefa de estudios y psicopedagoga, Centro B).

Por lo que se 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. 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 de las trayectorias de éxito y fracaso. Por lo que se refiere al alumnado inmigrado, y especialmente al alumnado de reciente 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 a supuestos problemas psiquiátricos, hecho que genera una «patologización» de los riesgos de abandono escolar (Tarabini, 2015).

Algunos alumnos con problemas conductuales esconden problemas mentales, fobias escolares, depresiones, aspérger, 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 (jefa de estudios del Centro B).

En relación con estos factores actitudinales y de motivación individual, aparecen concepciones muy negativas de los programas de diversificación curricular que provee la Administración educativa, 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 vinculada exclusivamente al rendimiento.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, existe un escepticismo generalizado sobre la capacidad de incidencia del profesorado ante la trayectoria de fracaso del alumnado. En conjunto, se trata de un centro que se ve a sí mismo como sobrepasado por la elevada complejidad social y educativa de su alumnado y que, en consecuencia, tiende a «resignarse» y ver como difícilmente reversibles las actuales dinámicas de fracaso y abandono: «Se nos pide demasiado y hacemos lo que podemos» (jefa de estudios, Centro B). En consecuencia, se concentra en gestionar el conflicto y atenuar las consecuencias de la heterogeneidad (vivida como problema), concentrándose en aquel alumnado con ciertas posibilidades de éxito. La función del centro parece ser, en última instancia, la de gestionar una más que manifiesta falta de encaje entre buena parte del alumnado (y sus familias) y el propio centro.



6. CONCLUSIONES

El análisis realizado para los dos estudios de caso seleccionados permite llegar a dos grandes conclusiones. En primer lugar, el análisis pone de manifiesto la utilidad del concepto *habitus* institucional para estudiar el rol de los centros educativos, y en particular de la cultura escolar, en la provisión de oportunidades educativas. Tal como se ha señalado al principio del artículo, el *habitus* institucional permite adentrarse en el análisis de los centros educativos desde una perspectiva colectiva; explorando cómo se articula agencia (profesorado) y estructura (instituciones educativas) en la generación de un *ethos* propio de los diferentes centros educativos.

Así mismo, el concepto, permite poner el foco de análisis en aquellos aspectos —a menudo relegados a un segundo término— no directamente objetivos o materiales, para centrarse también, y especialmente, en aquéllos de índole cultural o expresiva. Así pues, a través del *habitus* institucional, las expectativas del profesorado adquieren un rol central para entender la cultura escolar. Desde esta perspectiva, tal como se ha argumentado, no se trata sólo de saber qué hacen los centros, sino de explorar por qué y cómo lo hacen; cuáles son los fundamentos que se esconden bajo su forma de actuación; cuál es su lógica de intervención. De este modo, el concepto de *habitus* institucional supone un avance crucial en el estudio de las expectativas del profesorado, que a menudo se han tendido a estudiar desde una perspectiva meramente individual. El *habitus* institucional, tal como señalan Diamond *et al.* (2004), permite analizar las expectativas del profesorado de forma intrínsecamente grupal y, por tanto, de forma inseparable de las particularidades (organizativas y de composición social) de los centros educativos donde se producen y reproducen.

La tercera ventaja del concepto *habitus* institucional, desde el punto de vista teórico y metodológico, es —a nuestro entender— la incorporación de la composición social del centro como una parte inherente de la cultura escolar. De hecho, la definición original del concepto, así como la operativización del mismo, se vincula directamente con el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes. Desde esta perspectiva, por tanto, no se pueden entender las formas de organización de los centros y mucho menos las expectativas del profesorado sin atender a las características de su alumnado. Así pues, en palabras de Horvat y Antonio (1999: 320) «el *habitus* institucional se refiere a las disposiciones, percepciones y apreciaciones basadas en la clase social que se transmiten a los individuos dentro de una cultura organizativa común».

En segundo lugar, el análisis pone de manifiesto las diferencias que genera el *habitus* institucional de los centros educativos en términos de oportunidades educativas para los estudiantes. Si bien este artículo no incluye la perspectiva de los alumnos, no hay duda de que los centros estudiados generan un marco de oportunidades ampliamente diferentes y desiguales para garantizar el éxito educativo de los estudiantes. Así pues, institutos como el Centro A, con un modelo de gestión de la heterogeneidad mucho más comprensivo, reflexivo y compartido que el del Centro B, generan —a priori— más oportunidades para prevenir y revertir los riesgos de fracaso y abandono escolar. En el mismo sentido, centros como el Centro A, caracterizados por la formación constante de sus profesionales,



las prácticas de renovación pedagógica y la innovación en sus modelos de intervención, fomentan un tipo de expectativas entre su profesorado menos sesgadas por el origen social del alumnado y más conscientes del rol que juega el propio centro en la consecución del éxito educativo. Y sin duda, cuando las expectativas docentes están menos influenciadas por tópicos y estereotipos, cuando se contempla el peso de los factores estructurales en la trayectoria educativa de los jóvenes, cuando se evita recurrir a supuestos déficits familiares y/o individuales o a la falta de esfuerzo como principal explicación del fracaso escolar, se abren más oportunidades para la adhesión escolar.

No queremos concluir este artículo sin hacer una mención explícita al efecto de la composición social de ambos centros educativos tanto sobre sus prácticas organizativas como sobre su orden expresivo. De hecho, la elevada desigualdad de los centros estudiados en términos de composición social muestra los efectos que generan las dinámicas de segregación escolar en el día a día de los centros educativos y pone de manifiesto la importancia de reforzar aquellas políticas educativas orientadas a generar una composición social más equilibrada en los diversos centros educativos de un territorio. Si se quieren ampliar las oportunidades de éxito para todos los jóvenes, por tanto, son fundamentales las medidas preventivas de tipo estructural diseñadas en este sentido (NESSE, 2009). Así mismo es importante señalar que si bien los dos centros analizados en este artículo muestran una relación lineal entre las diversas variables estudiadas (a modo de síntesis: una composición social más compleja unida con un modelo más residual de atención a la diversidad y a la inversa), pueden darse también, y de hecho se dan, situaciones híbridas. La composición social, por tanto, condiciona pero no determina las prácticas organizativas y el orden expresivo de los centros. Volviendo al inicio: la composición social es una parte intrínseca del habitus institucional pero sólo con el análisis empírico se puede determinar su dirección.

Enviado: 6/05/2015
Aceptado: 2/12/2015

REFERENCIAS

- ATKINSON, W. (2011). «From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'». *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- (2002). «Habitus». En J. HILLIER y E. ROOKSBY (eds.), *Habitus: A sense of place*. Aldershot: Ashgate.
- BURKE, C.T., EMMERICH, N. y INGRAM, N. (2013). «Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus». *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182.



- DIAMOND, J.B., RANDOLPH, A. y SPILLANE, J.P. (2004). «Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus». *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X. y VAUSE, A. (2008). «How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?». *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- EMIRBAYER, M. y JOHNSON, V. (2008). «Bourdieu and organizational analysis». *Theor Soc*, 37 (1-44).
- ESCUADERO, J.M. (2005). «Fracaso escolar, exclusion educativa, ¿de qué se excluye y cómo?». *Profesorado*, 1(1)
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1992). «Cultures of Teaching». En A. HARGREAVES y M. FULLAN (eds.), *Understanding Teacher Development*. New York: New York Teachers' College Press.
- HORVAT, E.M. y ANTONIO, A.L. (1999). «Hey Those Shoes Are Out of Uniform: African-American Girls in an Elite High School and the Importance of Habitus». *Anthropology and Education Quarterly*. 30(3), 317-342.
- LAHIRE, B. (2003). «From the habitus to an individual heritage of dispositions Towards a sociology at the level of the individual». *Poetics*, 31, 329-355.
- MCDONOUGH, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.
- NESSE Network of experts in social sciences of education and training (2009). *Early school leaving. Lessons from research for policy maker*. Brussels: European Commission Directorate General for Education and Culture.
- OCDE (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA 2009 Results, What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (volume IV).
- REAY, D. (1998). «“Always knowing” and “never being sure”: Familial and institutional habituses and higher education choice». *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.
- REAY, D., DAVID, M. y BALL, S. (2001). «Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice». *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142.
- TARABINI, A. (2015). «Naming and Blaming Early School Leavers: an analysis of educational policies, discourses and practices in Spain». En A. KUPFER (ed.), *Power and Education. Contexts of Oppression and Enabling*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- TARABINI, A., CURRAN, M. y CASTEJÓN, A. (2015, en prensa). «La educación comprensiva en Cataluña. Un análisis crítico de su aplicación y resultados en términos de equidad educativa». *Educacion XXI*.
- THRUPP, M. (2001). «Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda». *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- VAN HOUTTE, M. (2011). «So where's the teacher in school effects research?: The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education». En K. VAN DEN BRANDEN, P. VAN AVERMAET, y M. VAN HOUTTE (eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York: Routledge.



- VAN HOUTTE, M. y VAN MAELE, D. (2011). «The Black Box Revelation: In Search of Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research». *Oxford Review of Education*, 37, 505-524.
- VAN ZANTEN, A. y LEGAVRE, A. (2014). «Engineering Access to higher education through higher education fairs». En G. GOASTELLEC y F. PICARD (eds.), *The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies* (pp. 183-203). Leuven: Sense Publishers.
- VERGER, A. y CURRAN, M. (2014). «New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting». *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.

TABLAS

TABLA 1. MODELO DE ANÁLISIS

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADORES	
Estatus educativo.		Titularidad.	Público, privado.	
		Tipo de oferta.	Bachillerato, FP, PFI.	
		Composición social.		– Clase social del alumnado (profesión y nivel estudios familia).
				– Porcentaje alumnado extranjero.
				– NEE por tipologías.
				– Grado de homogeneidad/ heterogeneidad.
Prácticas organizativas.	Organización entre el profesorado.	Nivel de demanda.	– Plazas vacantes. – Matrícula viva.	
		Perfil educativo.		– Competencias básicas 6.º primaria.
				– Resultados pruebas competencias ESO.
			– Problemas aprendizaje y conductuales.	
			– Repetición, absentismo, graduación, abandono.	
			– Continuidad postobligatoria .	
Prácticas organizativas.	Organización entre el profesorado.	Distribución de poder y roles.	– Modelo de liderazgo equipo directivo.	
		Apertura a la comunidad.	– Prácticas de relación con familias, servicios sociales, etc. – Colaboración con la investigación.	
		Formación del profesorado.	– Prácticas de formación permanente del profesorado.	
	Gestión de la heterogeneidad.	Mecanismos coordinación profesorado.	– Tipo de mecanismos y funcionamiento (CAD, equipos docentes, etc.).	
		Dispositivos de gestión de la heterogeneidad.	– Tipo de dispositivos. – Cambio/estabilidad dispositivos. – Tipo de alumnado atendido por diferentes dispositivos.	
		Diversificación curricular.	– Modelo aplicación DC. – Perfil alumno atendido DC. – Criterios acceso DC.	
	Mecanismos de orientación académica y profesional.	– Tipo de mecanismos y prácticas de orientación del alumnado.		





Orden expresivo.	Entre el profesorado.	Identidad de centro.	<ul style="list-style-type: none"> – Pros y contras del centro. – Principal característica del centro. «Rasgo de identidad». – Línea pedagógica.
		Objetivos y creencias compartidos entre profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> – Existencia de subgrupos dentro del equipo docente. – Identificación de puntos de acuerdo y desacuerdo. – Relación claustro equipo directivo.
		Prácticas de respeto mutuo.	<ul style="list-style-type: none"> – Intercambio de roles. – Reconocimiento de las tareas del «otro».
	Concepción heterogeneidad/diversidad.	Concepción de la heterogeneidad/diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> – Tipo de diversidad a la que se refieren. – Diversidad como problema; diversidad como realidad. – Efectos que genera en el instituto. – Acuerdos/desacuerdos profesorado.
		Lógica de gestión de la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> – Ontología que se esconde bajo modelo atención a la diversidad. – Pros y contras del modelo aplicado.
		Concepción diversificación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> – Ontología que se esconde bajo la aplicación del modelo DC.
		Concepción repetición.	<ul style="list-style-type: none"> – Pros y contras de la repetición de curso.
	Concepción éxito/fracaso.	Concepción éxito educativo.	<ul style="list-style-type: none"> – Definición éxito educativo. – Mecanismos para conseguir el éxito.
		Factores atribuidos al éxito y/o fracaso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> – Identificación factores intra- y extraescolares.
		Rol atribuido al profesorado en éxito-fracaso del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento del rol activo u omisión; mecanismos identificados.
Rol profesorado.	Meritocracia.	<ul style="list-style-type: none"> – Discursos vinculados con el mérito, el interés o la valoración de familias y alumnos. 	
Concepción jóvenes.	Concepción funciones profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> – Funciones académicas versus funciones socio-afectivas. 	
		Confianza y respeto hacia los jóvenes y su futuro.	<ul style="list-style-type: none"> – Discursos sobre los jóvenes, sus habilidades, capacidades, intereses, etc.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. TRABAJO DE CAMPO DESARROLLADO EN CADA CENTRO

Centro A	Entrevistas con directora centro.
	Entrevista con coordinadora de segundo ciclo de la ESO.
	Entrevista con orientadora.
	Entrevista con exprofesora y fundadora de la Aula Abierta.
	Siete sesiones de observación en aula.
	Asistencia a reuniones de profesorado (juntas evaluación de todos los cursos de ESO, reuniones de equipo docente, reuniones equipo directivo, etc.).
	Grupos de discusión con profesorado de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO.

Centro B	Entrevista con jefa de estudios.
	Entrevista con coordinador pedagógico.
	Entrevista con orientadora del centro.
	Entrevista con tutora de 2.º A.
	Entrevista con tutora de 2.º B.
	Sesión de observación en aula de alumnado de grupo ampliación inglés, grupo refuerzo inglés y grupo de seguimiento de matemáticas.
	Asistencia a reuniones de profesorado (reuniones equipo directivo, reuniones de seguimiento de tutores + USEE, reunión Comisión Atención a la Diversidad, reunión vinculada a las juntas evaluación).

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. INDICADORES DE COMPOSICIÓN SOCIAL Y PERFIL EDUCATIVO DE LOS CENTROS. CURSO 2013-14, A MENOS QUE SE INDIQUE LO CONTRARIO

	CENTRO A	CENTRO B	MEDIA DE CATALUÑA
Índice de alumnos de ESO con necesidades educativas especiales (motrices, física, psíquicas, sensoriales) - curso 2011/12.	3,73	5,10	3,47
Índice de alumno de ESO con necesidades educativas específicas (situación económica desfavorecida) - curso 2011/12.	5,17	7,40	7,30
Índice de alumnos de ESO de nueva incorporación al sistema educativo (menos de 2 años).	3,26	10,45	2,40
Índice de alumnos de ESO con nacionalidad extranjera.	16,84	30,91	14,14
Índice de alumnos de 3.º de ESO en programas de diversificación curricular.	14,73	7,4	4,28
Índice de alumnos de 1.º de ESO que promocionan de ciclo.	91,95	80,77	93,38
Índice de alumnos de 3.º de ESO que promocionan de ciclo.	92,63	77,79	89,75
Índice de graduación.	96,39	88,64	87,63
Índice de superación de las pruebas diagnósticas de 4.º de ESO: matemáticas - curso 2011/12.	72,22	52,83	68,04
Índice de abandono en 1.º de ESO.	0,00	5,26	0,38
Índice de abandono en 2.º de ESO.	0,00	8,62	0,84
Índice de abandono en 3.º de ESO.	0,00	9,26	1,64
Índice de abandono en 4.º de ESO - curso 2012/13.	2,4	6,38	2,07

Fuente: elaboración propia en base a los indicadores de la Inspección Educativa de Cataluña.

