

TESIS DOCTORAL

LA ESCUCHA DOCENTE. ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN AULA DE PRIMARIA

PhD THESIS

THE TEACHER LISTENING. ANALYSIS OF DISCOURSES AND INCLUSIVE PRACTICES IN A PRIMARY CLASSROOM

AUTORA

MARGARITA SAÑUDO BARTOLOMÉ

DIRECTORAS

TERESA SUSINOS RADA

NOELIA CEBALLOS LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

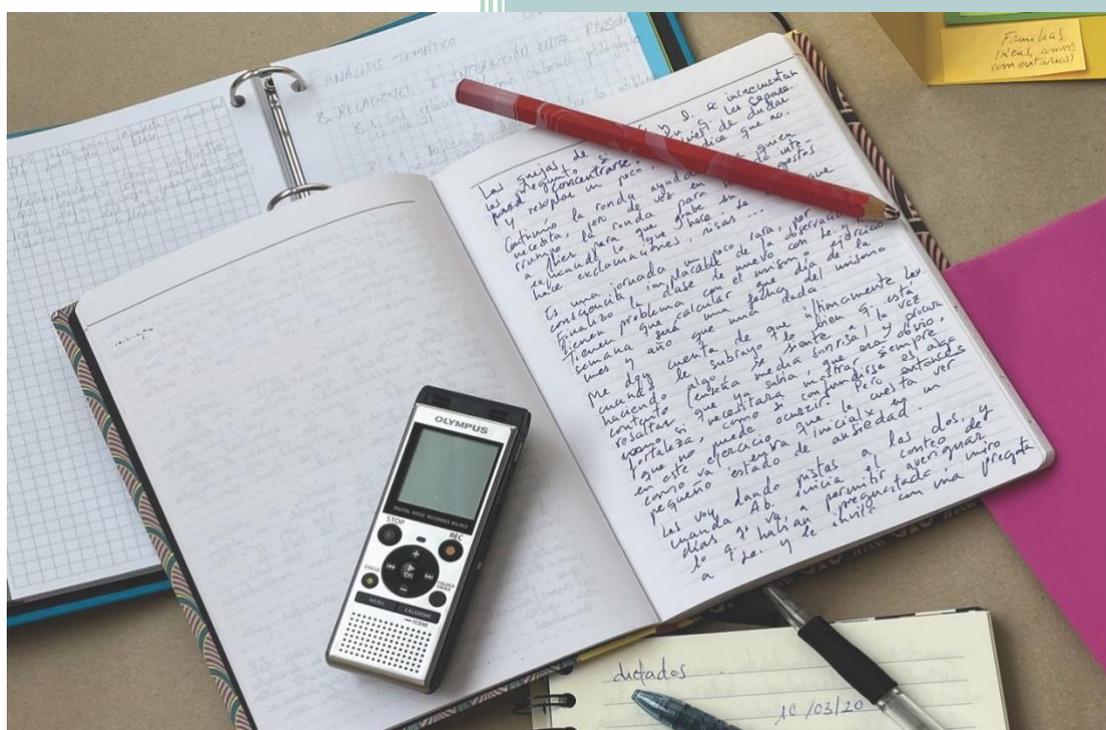
UNIVERSIDADE DE VIGO | UNIVERSIDADE DA CORUÑA

UNIVERSIDADE DE OVIEDO | UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Escuela de **Doctorado** de la Universidad de Cantabria

Santander 2023

LA ESCUCHA DOCENTE. ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN AULA DE PRIMARIA



AUTORA

MARGARITA SAÑUDO BARTOLOMÉ

DIRECTORAS

TERESA SUSINOS RADA

NOELIA CEBALLOS LÓPEZ

A las niñas y niños que han hecho posible este trabajo.

A todas las personas que me han acompañado y ayudado en distintos momentos de este viaje, especialmente a mis amigas y amigos. A mis directoras de tesis.

A mi familia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	3
CAPÍTULO 1.	8
MARCO TEÓRICO	8
<hr/>	
1.1. Tramas discursivas en educación	10
1.1.1. Sobre el discurso y la nueva racionalidad	11
1.1.2. Meritocracia	21
1.1.3. Libertad de elección y segregación	28
1.1.4. Rendición de cuentas. Educación para y como mercado	34
1.2. Docentes que investigan y práctica reflexiva	44
1.2.1. La reflexión del profesorado como práctica social	47
1.2.2. La producción de subjetividad en la práctica reflexiva	49
1.2.3. Síntesis y reconstrucción de la experiencia	57
1.3. Experiencias y contextos del alumnado	61
1.3.1. Infancias, producción de subjetividad y desigualdad educativa	61
1.3.1.1. <i>De la exclusión a la educación inclusiva</i>	65
1.3.1.2. <i>Prácticas educativas y condiciones de escolarización</i>	69
1.3.2. Expectativas incumplidas	71
1.3.3. Indagación de la experiencia del alumnado	76
CAPÍTULO 2.	81
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
<hr/>	
2.1. La investigación cualitativa	82
2.1.1. Cuasi-etnografías	83
2.1.2. Posición de la investigadora	85

2.2. Propósito de la investigación	87
2.3. Proceso de investigación	88
2.3.1. Identificación del problema y revisión bibliográfica	89
2.3.2. Trabajo de campo	90
2.3.2.1. <i>Descripción del contexto: El centro educativo y sus protagonistas.</i>	92
2.3.2.1.1. <i>Descripción de las características del centro</i>	94
2.3.2.1.2. <i>Aproximación a la situación laboral y educativa familiar</i>	97
2.3.2.1.3 <i>Aproximación a la trayectoria académica del grupo</i>	99
2.3.2.2. <i>Técnicas y herramientas</i>	103
2.3.2.2.1. <i>Docente</i>	103
2.3.2.2.2. <i>Estudiantes</i>	105
2.3.2.3. <i>Cronograma y revisiones</i>	108
2.3.3. Análisis de los datos producidos	114
2.3.4. Elaboración del informe final	115
2.4. Ética en la investigación	116
2.4.1. Consentimiento informado y protección de datos	117
2.4.2. Cautelas adicionales con poblaciones especiales	119
CAPÍTULO 3.	121
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	121
<hr/>	
3.1. Perspectivas y posiciones en la investigación	122
3.1.1. Investigar la propia práctica	123
3.1.1.1. <i>En torno al proceso reflexivo</i>	123
3.1.1.2 <i>Juicio interno y disposiciones personales</i>	128
3.1.2. Perspectivas y voces de estudiantes	134
3.1.2.1. <i>Intencionalidades comunicativas</i>	139
3.1.2.2. <i>Posiciones, interacciones y silencios</i>	171
3.2. Entramados discursivos: pensamientos, discursos y prácticas	175
3.2.1. Contradicciones y elección discursiva	177
3.3 Prácticas escolares y producción de subjetividades	180

3.3.1. Procesos de enseñanza aprendizaje	182
3.3.1.1. <i>Subjetividades y escuela productiva</i>	184
3.3.1.1.1. <i>Currículum, asistencia y tareas escolares.</i>	184
3.3.1.1.2. <i>Copiar, mérito y reconocimiento</i>	194
3.3.1.1.3. <i>Calificaciones, clasificaciones y repeticiones</i>	199
3.3.1.2. <i>Subjetividades y escuela formadora</i>	205
3.3.1.2.1. <i>Mecanismos para asegurar la participación pedagógica</i>	207
3.3.1.2.2. <i>Ayudas y agencia</i>	218
3.3.1.2.3. <i>Anclajes y tiempo</i>	224
3.3.2. <i>Convivencia y el gobierno de la clase</i>	230
3.3.2.1. <i>Las normas y las relaciones entre iguales</i>	231
3.3.2.2. <i>Rupturas de las normas. Diferencia y desigualdad.</i>	239

CAPÍTULO 4. 247

CONCLUSIONES 247

4.1. Perspectivas y posición reflexiva	251
4.1.1. Sobre la reflexión docente	251
<i>Apojo: El proceso reflexivo como práctica social</i>	253
4.1.2. Sobre la perspectiva del alumnado	255
4.2. Sobre la práctica: Procesos de enseñanza y aprendizaje	258
4.2.1. Los tiempos y el currículum	259
<i>Obstáculo: Prescripciones curriculares y logro individual</i>	261
4.2.2. Reconocimiento y calificaciones	262
<i>Obstáculo: Calificaciones</i>	262
4.2.3. Mecanismos de participación	264
<i>Apojos: Rondas de participación y ayudas</i>	264
4.3. Sobre la práctica: Regulación de las conductas	266
4.3.1. Las normas y las relaciones entre iguales	267
4.3.2. Rupturas de las normas. Diferencia y desigualdad	268
<i>Apojo: Extrañamiento y reflexión</i>	269
4.4. Conclusiones metodológicas y líneas futuras de investigación	269

ANEXOS **272**

ANEXO I. Certificación de aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria	273
ANEXO II. Hojas informativas, consentimientos y autorización.	274
ANEXO III. Hoja de registro	287
ANEXO IV. Tabla de categorías	288

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **291****ÍNDICE DE TABLAS**

TABLA 1. ESQUEMA IMPACTOS DE LOS DISCURSOS SELECCIONADOS.	44
TABLA 2. EJES ARTICULADORES DEL MARCO TEÓRICO	80
TABLA 3. CRONOGRAMA SESIONES REGISTRADAS EN EL TRABAJO DE CAMPO	111
TABLA 4. CLASIFICACIÓN INTENCIONALIDADES COMUNICATIVAS	140
TABLA 5. BLOQUES ANALÍTICOS.	246

RESUMEN

Inspirada en la tradición de la práctica reflexiva, esta investigación se ha interesado por la coexistencia en un aula de prácticas y discursos, que incluyen o excluyen a una parte de estudiantes, a partir de sus narraciones y del relato de la docente. Para exponer sus lógicas se realizó una exploración en trabajos que caracterizan la racionalidad hegemónica actual y tres de sus ejes discursivos, la meritocracia, la libertad de elección y la educación como y para el mercado. Durante el trabajo de campo se produjeron unos textos sobre el acontecer de la clase recogidos en un diario docente y en grabaciones de audio del alumnado. Los hallazgos subrayan el carácter productor de subjetividad del propio proceso reflexivo; desvelan diversas interpretaciones de cada estudiante de su rol de observación, y consideran el modo en que la trama discursiva, política y normativa, condiciona a la docente y es coherente o no con los principios de la educación inclusiva.

Palabras claves: Educación inclusiva, práctica reflexiva, diario docente, perspectiva de estudiantes, escuela urbana pública.

ABSTRACT

Inspired by the reflective practice tradition, this research has focused on the coexistence, in the classroom, of practices and discourses that include or exclude some students, based on the children's and the teacher's narratives. In order to demonstrate those logics, an exploration was carried out into previous research, that characterizes the current hegemonic rationality and three of its discursive axes: meritocracy, freedom of choice and education as a commodity and/or serving the markets. During the field work, some observations were produced about events in the class. These were collected in a teacher's diary and in audio recordings of the students. The findings highlight the subjectivity-producing nature of the reflective process itself. They reveal various interpretations of each student's observational role, and consider the way in which the discursive, political, and normative plot conditions the teacher and is consistent with the principles of inclusive education.

Keywords: Inclusive education, reflective practices, teacher's diary, student perspectives, public urban schools.

PRESENTACIÓN

La comprensión de los procesos educativos en contextos formales se ha procurado desde perspectivas diversas y con múltiples propósitos. La que se presenta en este trabajo forma parte de una tradición en la que el profesorado se incorpora a la tarea investigadora y se complementa con el punto de vista de cada estudiante. Su objetivo es identificar y analizar la manera en la que toman cuerpo en el aula algunos discursos que excluyen o incluyen a una parte del alumnado.

Se introducen en este primer apartado algunos aspectos claves que evidencian el punto de vista adoptado por la investigadora-docente, las preocupaciones que motivan la indagación, los principales rasgos que la han caracterizado y su evolución. Al final se expone la estructura de la tesis doctoral.

La posición escogida, vinculada a la práctica reflexiva y a los debates sobre la autonomía y el pensamiento docente, proporciona un espacio desde el que iniciar la exploración en torno a preocupaciones que se fraguaron a partir de experiencias en los centros educativos con estudiantes con una vinculación problemática con la escuela.

Alrededor del interés original que atañía principalmente a las relaciones discente-docente, se generaron numerosos interrogantes relacionados con las oportunidades reales de participación de todo el alumnado en función de sus contextos de procedencia y del capital económico, social y cultural del que disponen, por lo que se amplió la reflexión a las condiciones en las que se producen las interacciones educativas.

Dicha interpelación por el acceso y logro educativo de todo el alumnado, que se aproxima a la que realiza el movimiento de inclusión llevó a la investigadora a plantearse la identificación de otras lógicas y principios que conforman la tarea educativa y a considerar la convivencia de diferentes visiones, políticas y prácticas a través de las contradicciones vivenciadas en el aula.

Específicamente se ha propuesto considerar el modo en el que la actuación y el pensamiento de la docente resultan afectados por un contexto de solapamientos entre políticas y prácticas organizativas y evaluadoras que promueven la clasificación; la selección prematura del alumnado de acuerdo con su rendimiento académico, y la competición a lo largo de las trayectorias educativas, con continuas llamadas a la inclusión educativa en contextos de creciente desigualdad.

En el quehacer cotidiano, en el que continuamente se toman decisiones más o menos conscientes, no solo se aplican y participa de unas políticas educativas, sino que

se alteran y redefinen sus discursos a partir de otros que las legitiman o cuestionan. Esos discursos, en parte incorporados en las experiencias personales de cada docente, no son ajenos tampoco al propio contexto institucional, en el cual coexisten, evidenciando la presencia de finalidades educativas confusas y contradictorias que tratan de compatibilizar prioridades e intereses políticos de difícil encaje.

El análisis de las demandas y expectativas sociales y personales discordantes percibidas por la docente ha permitido la identificación de algunos discursos enfrentados en una práctica cotidiana constreñida por barreras económicas, sociales, ideológicas y personales.

Para determinar y exponer sus lógicas y materialización en el aula ha sido necesaria una exploración, por una parte, en algunos trabajos que han caracterizado la racionalidad hegemónica actual lo que a su vez ha permitido especificar unos discursos educativos y sus modos de penetración en la esfera educativa.

Por otra parte, de forma paralela, se planteó la observación de la práctica en el aula con la colaboración del grupo de estudiantes durante el trabajo de campo. Este diseño responde, también, a la disposición de la docente para acceder a la perspectiva del alumnado sobre lo que acontece en el aula (Hohti et al., 2013), y por incorporar el mundo personal que a ella traen.

Con esa producción de un conocimiento a varias manos, de carácter subjetivo, que analiza el papel de las personas investigadoras y sus contextos en tanto que parte de la propia realidad investigada, se persigue alumbrar las contradicciones que obstaculizan una escuela formadora para todo el alumnado.

La tesis se estructura de la siguiente manera.

En el primer capítulo se articula la revisión literaria en tres apartados.

El primero de ellos expone en qué sentido se utiliza el concepto de discurso y algunas características de aquellos que se han considerado hegemónicos en la racionalidad neoliberal. Específicamente, se refiere el modo en que han facilitado la comprensión e interpretación de la práctica docente aquellos seleccionados por su fuerza en la esfera educativa, esto es, la meritocracia, la libertad de elección y la educación para el mercado y como un mercado.

A continuación, se atiende al carácter de esta investigación y la posición adoptada para su realización. Concretamente se expone como las posibilidades que ofrece el enfoque de la práctica reflexiva se han ampliado con su consideración como práctica social. En ese sentido, se ha analizado el impacto que la racionalidad neoliberal tiene en la conformación de las subjetividades del profesorado y en la propia actividad investigadora. Sobre esas bases se considera la evolución de la posición adoptada por la autora y el doble papel desempeñado como investigadora y docente.

Por último, se fija la atención en las experiencias de lo educativo que resultan mediadas por los contextos sociales, económicos y educativos de procedencia del alumnado; en las posibilidades abiertas por el movimiento de voz y el enfoque inclusivo en educación, así como en el modo en el que la racionalidad neoliberal impacta en ese contexto en la conformación de la subjetividad del alumnado.

El segundo capítulo, se dedica a la presentación de las premisas metodológicas; a mostrar los propósitos de la investigación y al desarrollo de sus distintas fases. Específicamente se encuadra el diseño en el marco de las ciencias sociales, aludiendo a algunas de sus particularidades como el punto de vista, los roles adoptados por las personas participantes y el carácter del conocimiento que se construye. Además, en la caracterización del trabajo de campo, se incluyen referencias al contexto del centro en el que se realizó y de las personas participantes en el proceso. A continuación, se detallan las técnicas y herramientas que se han utilizado para la producción de los materiales, tanto en el caso de la docente, cuyas observaciones se registran en un diario escrito, como en el del grupo de estudiantes, quienes producen relatos sobre el acontecer del aula utilizando una grabadora digital de audio. También se exponen brevemente las claves barajadas para el análisis e interpretación de los materiales y, por último, se reseñan algunas de las cuestiones éticas que se han observado.

A la discusión de resultados se dedican tres apartados en el tercer capítulo.

El primero muestra el carácter situado de la investigación a través de una exploración de las posiciones adoptadas por las personas participantes en la indagación. Por una parte, se analiza la posición reflexiva de la docente y su evolución durante el proceso investigador. Se realiza, por otra parte, una aproximación a los intereses y a la perspectiva del alumnado, mediante el análisis de las disposiciones y roles que adoptaron frente el dispositivo para la grabación, y de los relatos que produjeron.

En el segundo apartado se exponen las lógicas que estuvieron detrás de la selección de determinados discursos educativos y su vinculación con la práctica del aula; con las condiciones de escolarización del grupo de la investigación, y con las líneas de pensamiento propuestas en el marco analítico.

En el último apartado, se da paso al análisis de la práctica educativa a la luz de dichos discursos y condiciones de escolarización, tratando de identificar aproximaciones y alejamientos entre las preocupaciones que impulsan el accionar de la docente y el del grupo de estudiantes. Se atiende, por una parte, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otra, al gobierno de la clase y convivencia en el aula.

En el cuarto y, último capítulo, se ofrecen algunas conclusiones tanto sobre las posiciones desde las que reflexionar sobre la práctica como sobre los procesos educativos, pedagógicos y de conducción de la clase. En ese capítulo, además de describirlos brevemente, se señala en qué sentido pueden considerarse obstáculos o apoyos a prácticas formadoras que incluyan a todo el alumnado y su relación con los discursos educativos seleccionados. Se formulan, ocasionalmente, a modo de conjeturas algunas ideas que apuntan tanto a posibles líneas futuras de investigación como al papel de ciertas normativas y políticas que ya han mostrado sus efectos negativos pero que hasta el momento no se abordan de forma sistemática en las legislaciones educativas.

CAPÍTULO 1.

MARCO TEÓRICO

Esta revisión literaria se ha desarrollado a lo largo de un proceso de indagación que ha permitido una aproximación a enfoques propios de la investigación en educación y sus herramientas teóricas. En un primer momento, esa exploración tuvo lugar de forma paralela a la elaboración del diseño investigador, y, posteriormente, a partir de la lectura de los datos y materiales obtenidos durante el trabajo de campo. La síntesis que se presenta muestra las bases en las que se fundamenta, pero expone con más detalle la aproximación teórica que permitió articular las dimensiones pedagógicas y discursivas de las prácticas analizadas.

En primer lugar, se refieren varios aspectos del entramado discursivo educativo. Buscando un apoyo en algunos trabajos que se interesan en la racionalidad hegemónica actual, se presentan claves para la comprensión de los conceptos más significativos y se proponen tres ejes discursivos que atraviesan la realidad educativa que resultaron congruentes con los objetivos de la investigación y con los materiales producidos en el trabajo de campo.

En segundo lugar, se aborda la posición de la investigadora. Concretamente, al concebir esta investigación como una reflexión sobre la propia práctica docente emergen numerosos interrogantes sobre el carácter y finalidad del conocimiento que se produce. Para ello se repasan varias aportaciones que, o bien abrieron el espacio y debate sobre el enfoque de la práctica reflexiva, o bien han planteado su análisis e interpretación atendiendo a la influencia de la racionalidad neoliberal en la conformación de las subjetividades del profesorado y en la propia actividad investigadora. Se ahondará también en los rasgos que definen el doble papel adoptado como investigadora y docente de la autora.

En tercer lugar, se expondrán algunas ideas adicionales sobre la diversidad de experiencias¹ de lo educativo entre el alumnado de acuerdo con sus oportunidades reales de participación que no hayan sido referidas en los apartados anteriores.

Por último, se analizan las posibilidades que ha abierto el movimiento de voz del alumnado para que aparezcan sus perspectivas sobre el acontecer del aula. Para ello, se revisan investigaciones precedentes, las premisas teóricas en las que se sustentan, así

¹ El uso del término experiencia en esta investigación solo atiende a la necesidad de exponer diferencias en las formas de convertirse en sujetos que podrían ser analizadas, pero se aleja de la pretensión de exponer lo vivido o interpretado por el grupo de estudiantes.

como una parte de los interrogantes que se han planteado en torno a la configuración de la subjetividad que pueden promover.

Si bien en el marco propuesto se ha recurrido a las contribuciones de varias áreas como la sociología, la filosofía, la pedagogía o la psicología, su uso, en este caso, busca alumbrar unas prácticas pedagógicas que a menudo aparecen indiferenciadas y descontextualizadas en cuanto a sus fines y sentido último para profesionales a quienes se insta a la acción desde distintos espacios y con finalidades difusas. Efectivamente, los profesionales de la educación, aún hoy, se enfrentan a demandas para aumentar la eficacia, la creatividad, la conciencia ética y ciudadana y a la vez atenerse a los fundamentos (Schön, 1998, p. 28).

1.1. Tramas discursivas en educación

Algunas de las demandas y expectativas sociales y personales, percibidas como discordantes y contradictorias por la docente, que estuvieron presentes en la formulación de las preguntas que han dado origen a esta investigación forman parte de una red compleja de discursos. Esa trama aparece definida por alusiones al mérito, a la capacitación profesional para un mercado cambiante o a la libertad de elección de centro, dimensiones que, como se expone más adelante, median en los procesos de exclusión, segregación y mercantilización en el campo educativo. Pero simultáneamente resulta conformada con invitaciones a formas éticas de conducirse como docente, con la búsqueda de una socialización democrática que promueva el bien común, y con objetivos como el logro y el éxito educativo de todo el alumnado en el contexto de una educación que se pretende inclusiva.

Ese paisaje discursivo, que se ha presentado como un campo en el que dos modelos contrapuestos se encuentran en la práctica con numerosas ramificaciones, cruces y derivas, se muestra como un todo indiferenciado en el discurrir cotidiano, que se somete a escrutinio en este trabajo, no con el propósito de realizar un análisis de los discursos como tal. Tampoco se expondrán listados que enumeren los principales rasgos o enunciados asociados a cada uno de ellos. Se plantea, en cambio, apoyándose en algunas aportaciones significativas identificar qué finalidades educativas se entretrejen en algunas de tales prácticas discursivas y no discursivas presentes en el aula y analizar su impacto en la posición de la docente y el alumnado.

La interpretación que se propone en esta revisión se formula desde una perspectiva particular. Como se ha indicado más arriba, se trataría de una que le permita responderse a una docente que se interroga por las inconsistencias de su accionar y pensamiento con relación a la inclusión educativa en un contexto sometido a ciertas condiciones de realidad y a determinadas expectativas y demandas sociales y personales. Para su elaboración se ha apoyado en una serie de claves teóricas que han permitido articular las dimensiones pedagógicas y discursivas de las prácticas analizadas, inspiradas en su mayor parte en trabajos que incluyen las herramientas y los procedimientos metodológicos del trabajo de Michel Foucault.

Esta investigación no ha pretendido adentrarse en una discusión teórica sobre el alcance, sentido o actualización de dichos conceptos, pero sí intenta explorar el potencial de utilizarlos en la comprensión e interpretación de prácticas pedagógicas y discursivas.

Tras una exposición inicial sobre el sentido con el que se utilizará el concepto de discurso, y algunos de los rasgos distintivos de los que se han considerado hegemónicos en la racionalidad neoliberal, se abordarán, en diferentes apartados las ideas utilizadas para la interpretación de los tres ejes planteados que no persiguen una revisión crítica o histórica de los mismos, sino apuntar a las implicaciones que pueden tener en las prácticas y realidades de las aulas que ya han sido señaladas en investigaciones del área.

1.1.1. Sobre el discurso y la nueva racionalidad

Para facilitar la comprensión del concepto de discurso que se ha utilizado en este trabajo es conveniente ofrecer una breve caracterización del mismo en la que se referirán algunas de las ideas expuestas por Foucault en la Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970 (1991). Así, se entiende el discurso como una práctica, que representa tanto una lucha de sistemas de dominación por definir aquello que puede ser dicho, o que merece ser oído, como algo que representa en el propio acto de ser pronunciado o escrito, una imposición sobre el ser de las cosas.

Se está planteando, por tanto, una doble faceta en el discurso, aquella en la que se muestra un estado de pensamiento, y una en la que se configura una forma de pensar.

Con relación a su relevancia, señala Foucault (1991), que todas las sociedades tienden a controlar los discursos, a seleccionarlos y a redistribuirlos de distintas maneras, especialmente en la política, evidenciando que resulta un campo propicio para ejercer sus

poderes. De ahí cabe entender que las prácticas discursivas, se recogen y aprenden en diferentes contextos institucionales, además de ser recreadas, silenciadas o transformadas. Por otro lado, el pensador francés argumenta que en el contexto de la sociedad occidental ese control discursivo se produce de forma externa, fundamentalmente a través de un discurso de la verdad, esto es, vinculado al conocimiento legítimo. Así mismo, señala que existe un control interno que se produciría especialmente a través de las disciplinas, y el juego de reglas que debe respetar cada discurso. Y, por último, añade que las condiciones en las que se va a emplear un discurso conformarían un conjunto de reglas al que debe adherirse el que enuncia el discurso. Es en ese contexto en el que se refiere a los sistemas de educación como formas políticas que actúan para conservar o transformar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican.

Partiendo de esas consideraciones sobre los discursos y sus formas de regulación, cobra sentido plantearse como en las prácticas del aula se están aceptando, cuestionando o reconstruyendo algunas políticas educativas con fuertes implicaciones en las condiciones de escolarización del alumnado, tanto a través de los discursos educativos, como de las regulaciones o de las formas de producción de subjetividad. Como ya se ha indicado, se reparará también en las interferencias, discontinuidades y entrecruzamientos de diferentes discursos en el repertorio de explicaciones sobre las elecciones que realiza en ese contexto la docente.

Antes de exponer a que se refiere cada uno de los discursos seleccionados y de desarrollar las implicaciones que tienen en el aula se situarán en el contexto de la racionalidad neoliberal y de los elementos claves que la caracterizan en el campo educativo. Para ello se expone brevemente que se entiende por racionalidad neoliberal, con relación a lógicas que han caracterizado otros períodos históricos que llevaban de la mano otros modos de producción de subjetividad, a través de conceptos como el de gubernamentalidad² y de las tecnologías del yo³

² Tal y como señala Noguera (2010) en la traducción al castellano de *gouverne* y *gouvernement* desde el francés, simplemente como gobierno se pierde el matiz que Foucault proponía, es por ello que en este apartado introductorio se incluye la idea de gubernamentalidad, sin embargo, en el capítulo del análisis se ha optado por la traducción más sencilla de gobierno, concretamente para referirse a un gobierno de la clase en el que se reúnen elementos de conducción de la conducta por otros y de uno mismo.

³ Algunas referencias literarias utilizadas en esta revisión utilizan la traducción de tecnologías de sí mismo, sin embargo, en este trabajo se ha optado por seguir a Larrosa (1995) quien emplea la expresión tecnologías del yo, excepto en aquellos casos en los que se incluya una cita o parafraseo de textos que usen la expresión de tecnologías de sí mismo.

Con la idea de gubernamentalidad se coloca en el centro de interés la conducción de la conducta, independientemente de si el control es realizado por instancias exteriores al sujeto, o por el sujeto mismo. El poder ya no es visto como un conjunto de relaciones de dominación, sino como uno en el que se entrecruzan las ejercidas sobre los otros o sobre uno mismo (Cortés et al., 2013). En el mismo sentido, Simons y Masschelein (2008) indican que los estudios de gubernamentalidad se dirigen a mostrar la convergencia entre un régimen de gobierno y autogobierno, es decir el modo en que funcionan dimensiones de control exterior y de control interno en el gobierno de las personas.

Otros autores, aluden con la idea de gubernamentalidad a la relación entre un conjunto de tecnologías y las formas político-sociales de conducir a los individuos, esto es, una vía a la racionalización de la gestión de los individuos (Jódar & Gómez, 2007).

Específicamente, con relación a la nueva racionalidad neoliberal, se expone claramente una doble dimensión:

Así, gobernar es conducir la conducta de los hombres, a condición de precisar que esta conducta es tanto la que se tiene hacia uno mismo como la que se tiene hacia los demás. Por eso el gobierno requiere la libertad como su condición de posibilidad: gobernar no es gobernar contra la libertad o a pesar de ella, es gobernar mediante la libertad, o sea, jugar activamente con el espacio de libertad dejado a los individuos para que acaben sometiéndose por sí mismos a ciertas normas. (Laval & Dardot, 2013, p. 16)

Resulta, por tanto, especialmente útil el concepto de gubernamentalidad ya que subraya, de manera radical, el cambio en la racionalidad política que se ha producido a partir de la crisis del estado de bienestar. Entendiendo dicha racionalidad política, como una razón que tiende a estructurar y a organizar, no sólo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados, esto es, se trataría no del gobierno como institución sino de la actividad consistente en regir la conducta de los hombres en un marco y con unos instrumentos del estado (Laval & Dardot, 2013), una forma estratégica de ejercer el gobierno que se da en diferentes campos (Cortés et al., 2013).

En este punto es conveniente exponer algunos de los rasgos con los que se suele caracterizar la racionalidad de nuestro contexto, denominada de liberalismo avanzado o neoliberalismo, no sin antes recordar que en su análisis debe de considerarse como coexistente con otras racionalidades emergentes y decadentes y que estos rasgos toman distintos acentos y muestran peculiaridades en función de la historia social, económica y

política de las regiones. Así mismo conviene tener en cuenta que el sentido en el que se utiliza el término neoliberalismo, no se centra exclusivamente en un modelo económico sino también en una nueva regulación de los procesos sociales en la que se rompe con la propia del Estado del bienestar (Jódar & Gómez, 2007).

Los principales rasgos de dicha racionalidad pueden agruparse para esta exposición en torno a un eje individual y a un eje estatal, distinción que se establece únicamente para lograr mayor claridad, porque es precisamente en la interacción entre ambas dimensiones en donde se generan las subjetividades y regulación de las conductas.

En cuanto a la concepción del individuo destacan los procesos de responsabilización personal en el devenir vital, estrechamente vinculados a una consideración de este, como emprendedor o empresario de sí mismo (Jódar & Gómez, 2007; Simons & Masschelein, 2013), sostenida en el principio de la libertad de elección.

El sometimiento de las personas no tiene lugar a través de la dominación o represión directa, sino a través de las tecnologías del yo relacionadas con los procesos de auto-creación perpetua y auto-regulación de sí mismo: “La regulación social pasa a ser un asunto vinculado con el deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta con el fin de lograr la maximización de su existencia, asumida como si fuese obra suya” (Jódar & Gómez, 2007, p. 389).

En cuanto al estado, es destacable, como a pesar de las llamadas a reducirlo a su mínima expresión durante las últimas décadas del siglo XX, se ha producido un fortalecimiento y un deslizamiento en sus funciones.

Se han transformado tanto los papeles, como las identidades y las condiciones de las relaciones que mantiene con la ciudadanía y los agentes económicos (Biesta, 2004, 2014).

Los derechos sociales se están viendo sustituidos por los derechos de mercado, en tanto que el estado cada vez se ocupa menos de proveer servicios y a cambio ofrece un espacio de actuación a empresas y redes privadas que operan ofreciéndolos a los consumidores (Laval & Dardot, 2013) que se ven en la tesitura de utilizarlos para mantener su nivel competencial y aspiraciones en todos los aspectos vitales o para aprender a hacerse cargo de sus propias existencias.

En la nueva racionalidad neoliberal, la ruptura con las formas organizativas del Estado del bienestar y su redefinición, destaca el acento en la flexibilización, desregularización, mercado y la cultura empresarial (Jódar & Gómez, 2007, p. 383).

La principal consecuencia de estos principios importados de las ciencias empresariales es la demanda a los individuos de asumir la gestión de sus propios riesgos y de reinventarse de forma permanente para adaptarse a un medio cambiante (Jódar & Gómez, 2007, p. 389).

Para la comprensión de estas nuevas formas de conducción del individuo en la esfera educativa, en contraste con otras previas, es de interés recordar los tres modos ideales de producción de subjetividad, esto es, de constitución de un sujeto que presenta Varela (1992): el disciplinario, el correctivo, al que califica de transitorio y el del “psicopoder”, característico de la racionalidad actual. Estos tipos, que alcanzan su apogeo en tres períodos históricos distintos, pueden ser observados por la coexistencia de algunas de las tecnologías propias de cada una de dichas racionalidades hasta el momento presente.

De forma muy sintética, y de acuerdo con Varela (1992), puede señalarse que el primer modo corresponde con el poder disciplinario caracterizado por que en su forma de ejercitarse antepone, por una parte, la vigilancia al castigo y por otra, la normalización y la conversión de los sujetos en productivos a su segregación o eliminación. Este modelo disciplinario se sitúa en un contexto en el que la acumulación de capital es el objetivo último, se busca la maximización de energías y fuerzas y su acumulación productiva. Esta forma de conducción del individuo tiene lugar a través de dos métodos. Por un lado, las tecnologías disciplinarias que procuran la individualización a partir del establecimiento de una nueva relación con el cuerpo, en la que se domestica y se vuelve útil en distintas instituciones. Por otro, las tecnologías de regulación de las poblaciones, que engloban aquellas técnicas que le permiten al estado funcionar e intervenir sobre las mismas a través de leyes o de campañas que promuevan cambios en las maneras de vivir. En el ámbito educativo aparece en la segunda mitad del siglo XVI, florece en el siglo XVIII, y se extiende hasta principios del siglo XX.

Siguiendo con la clasificación de la autora (Varela, 1992), en respuesta a la emergente cuestión social y la relevancia adquirida por la lucha de clases, tiene lugar la aparición del modo correctivo con claras manifestaciones en el ámbito escolar. En esas circunstancias, la escuela obligatoria se convierte en uno de los mecanismos para asegurar

la armonización de los intereses del trabajo y del capital. Los principios que la soportan son los del positivismo evolucionista, y la pretensión de civilizar y domesticar a los niños de las clases populares llevada a cabo tanto mediante las pedagogías disciplinarias para quienes se adaptan, como mediante nuevas formas de intervención y corrección para quienes se resisten. La indisciplina, anormalidad o delincuencia son algunas de las clasificaciones utilizadas para calificar dichas resistencias en ese momento, y serán tales conductas el campo de experimentación de los nuevos dispositivos de poder. La reforma social planteó entonces la conveniencia de dar prioridad a las formas de control que operan de maneras menos visibles y que tienen lugar de modo indirecto a través de la organización del medio. Esta disciplina interior, debe configurarse a través de una nueva forma de socialización que se caracteriza por su universalidad, individualización y por mostrarse fundamentada en códigos experimentales y desligada de las clases sociales (Varela, 1992).

Por último, con las nuevas formas de socialización, guiadas por la psicología, se expanden los rasgos característicos del tercer modelo en el que las personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y “automonitorizadas” (Varela, 1992, p. 26), son reflejo de las identidades moldeables, diversas y flexibles que aseguran el funcionamiento en el contexto del neoliberalismo consumista:

Frente al individualismo -resultado de tecnologías de poder disciplinarias- en el que el sujeto tenía que hacerse a sí mismo, ser competitivo y ambicioso, y alcanzar el éxito ‘gracias a sus capacidades méritos propios’, el narcisismo -resultado de tecnologías de psicopoder- sería propio de sujetos vertidos sobre todo a la conquista y el cuidado de sí mismos, a la búsqueda de la riqueza y de la paz interiores. (Varela, 1992, p. 26)

Se exponen a continuación otros elementos claves que caracterizan la actual racionalidad hegemónica en el campo educativo y el giro discursivo que se ha producido con el advenimiento del neoliberalismo.

Destaca entre otros el trabajo de Ball (2007) sobre la privatización educativa, en el cual con una metodología propia de la sociología política, en la que combina herramientas analíticas discursivas, estructurales e interpretativas explora la interacción entre aspectos sociales, económicos y discursivos. Es conveniente, recordar que el uso del término privatización en su investigación rebasa las imágenes más tradicionales sobre la compra y venta de libros, pruebas de evaluación, equipamientos o edificios. La

variedad y las dimensiones de procesos implicados le lleva a referirse a privatizaciones y a señalar que este formaría parte de una redefinición del sector público en el que se involucran empresas privadas y sin ánimo de lucro, organizaciones comunitarias y voluntarias, Organizaciones No Gubernamentales, paraestatales y filantrópicas en actividades generadoras de ingresos. Señala así mismo la ampliación en el campo de bienes y servicios en los que se involucran, de entre los que destacan la inversión en el aprendizaje en línea y a distancia.

Una de las categorías clasificatorias propuestas (Ball, 2007), resulta de interés para esta investigación. Distingue una privatización de primer orden en la que se articulan aspectos relacionados con la propiedad, formas organizacionales, relaciones económicas, y una de segundo orden en la que se incluyen las implicaciones sobre relaciones sociales, el espacio social, las responsabilidades familiares, la ciudadanía y la democracia. Es esta última categoría la que permite atender a aspectos discursivos que redefinen las finalidades educativas y las subjetividades de estudiantes, familias y profesorado. En ambos casos y en este contexto de la racionalidad neoliberal en el que se sitúa el proceso de privatización, la transformación del papel del estado que aparece como garante de las condiciones que aseguren la actividad de este tipo de mercado y su progresiva retirada como proveedor de servicios, adquiere especial importancia.

Más adelante se aborda la cuestión de si el estado debería recuperar a la escuela como espacio de socialización democrática o continuar su retirada para dar espacio a la elección familiar entre las distintas “ofertas” de valores propuestos por iniciativas privadas.

El autor basándose en herramientas e investigaciones precedentes para comprender la transformación del lenguaje (Fairclough, 2000) y las producidas en la estructura política y económica estatales en el paso de las sociedades fordistas a las neoliberales (Cerny, 1990; Jessop, 1998, 2001), señala algunas narrativas a través de las cuales las nuevas políticas educativas ganan credibilidad y legitimidad. Dichos mecanismos discursivos, que no están desvinculados de otros extra-discursivos, tienen efectos diversos pero todos ellos aparecen enmarcados por el dominio de la competitividad internacional (Ball, 2007).

Desde esas bases, señala como durante años el discurso de la necesidad de una reforma, que debería hacer frente a unos sistemas educativos en crisis y modernizarlos convive con otro que se refiere a la heroicidad de una parte del profesorado que estaría

tratando de llevar adelante una labor innovadora. Del mismo modo señala la dualidad entre los discursos asociados a la competitividad estatal en el ámbito escolar, que a la par promueven la colaboración, o entre la búsqueda de la ventaja en el mercado y la pretensión de asegurar una mayor inclusión social que considera forman parte de los requerimientos estructurales de la competitividad internacional (Ball, 2007).

En un informe sobre el proceso de privatización de la educación pública (Ball & Youdell, 2007, pp. 58–59), se señala que en algunas regiones del mundo está tan avanzado que ni siquiera atrae la atención, mientras que en otras regiones se evita mencionarlo como tal, de forma que aparece en la arena política encubierto en un vocabulario que remite a la opción o elección, la mejora, la calidad, la eficacia y la eficiencia. En ambos casos es un componente de la “mercantilización” de la educación, que adquiere así transcendencia de acuerdo con su valor para el intercambio y recuerdan, además, que de ese modo el estado no aparece ya como proveedor de la educación u otros servicios sociales, sino como supervisor que asegura las condiciones para que otros proveedores puedan ofrecer sus servicios.

En España, Villamor y Prieto (2016), apoyan sus trabajos en las definiciones de Ball y Youdell (2007) sobre la privatización, concretamente en la distinción que establecen entre privatización endógena, esto es, los cambios que se producen en la educación pública al incorporar ideas, métodos y prácticas del sector privado para impulsar un funcionamiento del sector público que se asemeje a una empresa e incorpore principios comerciales, por un lado, y, por otro, la privatización exógena, que supone la apertura a la participación del sector privado en la concepción, gestión y provisión de determinadas áreas de la educación pública.

Estas autoras, además hacen suyas una parte de las contribuciones de Bellei (2015) sobre las principales dimensiones e indicadores de una privatización sistémica como la competencia por alumnado y recursos; la ya mencionada libertad de elección de centro; la tendencia desreguladora en el funcionamiento de las escuelas; el soporte a proveedores privados como si fuera el sector público, y una financiación individualizada tipo *voucher* o asignada a partir de la demanda privada (Villamor & Prieto, 2016, p. 275), para llevar a cabo un análisis de las políticas educativas en la comunidad de Madrid.

En sus conclusiones señalan como se ha promovido la privatización a pesar de no formularse abiertamente dicha intención, a través de la apuesta por la elección de centro

que se habría materializado con medidas como el portal de información y comparación de centros y el establecimiento de la zona única (Villamor & Prieto, 2016).

Otras contribuciones coinciden en la consideración de la competición y el propio interés como ingredientes básicos para el éxito en los discursos neoliberales, que casi siempre aparecen asociados a ideas de calidad, beneficios y eficiencia (Martín Rojo & Percio, 2019).

Paralelamente al cambio en las funciones estatales con relación al ámbito educativo, se observa la redefinición del tipo de persona que se persigue en esta racionalidad neoliberal. En ese sentido, como se indicó previamente, la figura flexible y empresaria de sí misma destacaría en el terreno educativo. En este caso, los términos que suelen evocar los discursos son la libertad, el beneficio o provecho, y la educación como un recurso e inversión que les sitúe en una posición de ventaja para hacer frente a las demandas del mercado y a los objetivos personales.

En la misma línea Fernández-González y Monarca (2018) señalan como en el contexto de la globalización el estado se adhiere a la lógica de los principios del mundo privado-mercantil en la gestión pública, lo que supone en la esfera educativa un viraje en la atención desde los insumos a la búsqueda de resultados. Esa traslación del interés requiere el desarrollo de sistemas de evaluación. El cambio en el discurso educativo que se deriva de ahí cuenta con dos elementos fundamentales: La rendición de cuentas y la libertad de elección. Por un lado, la rendición de cuentas instala una tecnología de gobierno para el control con el objetivo de capitalizar al individuo, docente y alumnado, que se transforma en empresario y proyecto de sí mismo y asume la responsabilidad de los resultados, con la característica peculiar de que tal rendición de cuentas se desliza hacia abajo y deja fuera del foco a las cotas más altas de responsabilidad política. Por otro, la libertad de elección sitúa a potenciales consumidores ante un bien privado, la educación, que pueden escoger a partir de una elección racional de acuerdo con su interés personal, que les justifica en sus demandas de calidad por los servicios que han escogido y recibido.

La lógica mercantilista que alienta a la competición para ofrecer productos educativos atractivos para esos potenciales consumidores acarrea una serie de transformaciones en los discursos educativos (Ball, 2013; Fernández-González & Monarca, 2018; Sjöberg, 2014).

Por otra parte, también en nuestro país ha resultado fructífero la utilización del concepto de gubernamentalidad en su relación con los discursos educativos. Hidalgo y Fernández-González (2019) centrándose en la libertad de elección de las familias y la libertad de mercado, analizan algunos de los cambios en los modos de conducirse que se observan tanto en las familias como en los centros educativos, así como las interferencias que se producen cuando se vinculan a conceptos como la equidad y la igualdad de oportunidades. Específicamente, por una parte, la idea de la libertad de elección de las familias ha llevado a una nueva comprensión de su papel en la búsqueda de las mejores oportunidades en la oferta educativa de calidad que esperan puedan situar a su descendencia en las mejores condiciones para la competición, y por otra, ha llevado a una modalidad de gestión en los centros educativos marcada por la competencia para atraer al alumnado con los perfiles que garanticen los mejores resultados. Se expondrán en el apartado dedicado al impacto de la libertad de elección sobre los centros educativos algunas de sus conclusiones más importantes.

Estos cambios que constatan, no se alejan del marco propuesto por Ball:

los aspectos principales de la performatividad educacional –comparación y mercantilización– están relacionados con el suministro de información para consumidores dentro del fórum del mercado educacional. Y esos son, por tanto, también diferentes modos de hacer las escuelas y las universidades más responsables o al menos aparentemente responsables ante sus consumidores. (2013, p. 108)

Como se ha expuesto, en el seno de esta corriente de investigación, el análisis de los discursos educativos actuales apunta a la libertad de elección; al énfasis en los resultados escolares y en la responsabilidad personal por ellos; y a la preparación para el mercado, como aspectos claves a los que atender por el papel que juegan en la transformación de las mentalidades sobre la educación y en las políticas educativas de inspiración neoliberal.

Las tensiones entre los discursos señalados y otros que forman parte del entramado analizado, aparecen en ocasiones atemperadas por las creencias y circunstancias personales del profesorado asumiendo distintos roles en relación a las políticas educativas (Ball et al., 2011) o por el mayor o menor grado de polarización alcanzado por los diversos sistemas y etapas educativas, pero también por las transformaciones discursivas y desplazamiento de los significados que se pueden atribuir

a conceptos como meritocracia, libertad de elección o la propia comprensión de lo que merece considerarse como un proyecto educativo.

Existen numerosos trabajos que estudian dichas tensiones y transformaciones. En el contexto europeo, Dubet (2000) a principios del siglo XXI, examinó las que consideró dos lógicas que vertebran los sistemas educativos, la de la igualdad y la meritocrática, tendente una a reducir desigualdades y otra a clasificar y seleccionar al alumnado. Para el autor esta tensión atraviesa la realidad educativa y la propia experiencia escolar del alumnado que afronta dichas contradicciones con distintas estrategias. Honneth (Hernández I Dobon et al., 2017) retoma esa idea y la extiende a su teoría del reconocimiento en el ámbito escolar, que atendería al alumnado como a futuros ciudadanos a quienes prepararía para la participación y colaboración, o bien como portadores de rendimientos en el mercado de trabajo.

1.1.2. Meritocracia

El azar nos regala o arrebatada belleza, inteligencia, dinero, amor, salud o capacidades diversas en nuestra cuna y en el devenir de nuestra vida. Sin embargo, los logros que procuran una parte de esos dones cuánto más destacables ante los ojos de los demás, más los atribuimos al mérito o una particular combinación de nuestro esfuerzo y capacidad.

Esta idea seguramente experimentada en algún momento por cualquier persona, encuentra en la carrera educativa uno de sus escenarios más propicios (Bolívar, 2012; Dubet, 2020; Littler, 2018; Sandel, 2020).

En este epígrafe, se repasan algunas aportaciones que han analizado la idea de mérito en el contexto ideológico actual. Específicamente, se examina como se ha convertido en una de las justificaciones del aumento de la desigualdad social y su impacto en las identidades personales y sociales a partir de la consideración del éxito educativo como un bien que se explica principalmente, a través de la responsabilidad personal. También se refieren otros elementos que suelen vincularse con los resultados escolares y que cuestionan tanto el predominio del esfuerzo en el éxito educativo como su encaje en un sistema que se pretenda inclusivo.

Es conveniente referirse brevemente a algunos de los elementos vinculados al mérito que rodearon la aparición del modo disciplinario en el ámbito educativo. De

acuerdo con Varela (1992) en el contexto de acumulación de capital en el que se impone el modelo disciplinario del poder, en el ámbito escolar adquieren relevancia objetivos como la normativización, la normalización y la búsqueda de rendimiento dando lugar a nuevas fórmulas organizativas en las que la edad y las seriaciones según niveles de dificultad se convierten en criterios claves y en las que la redistribución jerárquica y homogénea espacial, tiene que asegurar el control permanente del proceso y de los aprendices.

Lo que caracteriza ese modo en el campo educativo para Varela (1992), es la preferencia dada a tecnologías de la individualización como la vigilancia, las correcciones y la repetición sobre otros sistemas de regulación de la conducta como el castigo. El examen se convierte en el dispositivo principal para la producción de los individuos y la asignación de su estatuto. Este modo educativo diseñado, desarrollado y perfeccionado en el sistema de enseñanza que puso en marcha la Compañía de Jesús, daba respuesta inicialmente a las necesidades de la nobleza no cortesana, y de los sectores sociales emergentes de un capitalismo inicial con recursos, que aspiraban a ocupar puestos de administración en los aparatos de los estados nacionales modernos y en los sistemas de producción y comerciales.

Se asiste así a la aparición de un dispositivo que de forma incipiente pretende sustituir la sangre por los propios méritos para el acceso a la administración entre un cierto estamento social. Quedaron fuera de este modo educativo, en un principio, la infancia de las clases populares que continuará socializándose entre adultos, excepto en los casos de quienes se encuentren acogidos en escuelas parroquiales, hospicios o seminarios de pobres o casas de beneficencia, para quienes se propone una enseñanza desprovista de formación académica y con clara intención moralizante, vinculada al catecismo y la ética del trabajo. También corresponde a otro modelo la educación con preceptores de príncipes y nobles de más alto rango (Álvarez-Uría & Varela, 1991).

Varela y Álvarez-Uría (1991) señalan como el modo pedagógico disciplinario no sólo constituyó un cambio en la comprensión de la figura del maestro reemplazando los métodos drásticos por otros más dulces sino que el aprendizaje adoptó la forma de un continuo torneo y competencia por lograr los primeros puestos. Iniciativas como los debates y exámenes públicos formaban parte de dicho ambiente. De acuerdo con sus investigaciones el mérito individual y el éxito escolar ausentes en la Universidad medieval se habrían expandido en esa época, lo que permite señalar esta circunstancia

como un momento crítico en la vinculación de la idea de mérito y las posiciones conseguidas por la clase media alta, previa a la expansión de la escolarización obligatoria.

No se ahondará en esta revisión literaria en la aparición del término meritocracia a mediados de los años cincuenta del siglo XX; en la formulación crítica weberiana; en su deriva para dar sustento discursivo a las políticas que alentaron el recorte del gasto público en las últimas décadas de ese siglo, o su persistencia en el imaginario educativo y social hasta nuestros días (García Cívico, 2007, 2021; Littler, 2016; Mauro, 2021; Reay, 2020; Rendueles, 2020; Sandel, 2020), pero sí es necesario exponer brevemente algunos de los elementos asociados al concepto que explican porque se ha seleccionado como una de las claves discursivas características de la lógica neoliberal en educación.

De acuerdo con Littler (2016, 2018) se pueden establecer cinco aspectos problemáticos en el concepto de meritocracia, que resultan de interés:

- La asunción de una comprensión esencialista de la inteligencia como algo innato, una habilidad que se desarrollará sino se ve desalentado su uso.
- Supone, además, un sistema jerárquico y competitivo en el que la contrapartida de una exigua élite talentosa que consigue llegar a lo alto es una mayoría que se queda atrás.
- La movilidad social que se le atribuye al sistema meritocrático se produce de forma individual y el ascenso requiere tratar de lograr las mejores posiciones para la competición, lo cual a su vez implica desechar la solidaridad o colaboración.
- Se refuerza una jerarquía de ocupaciones y estatus asociados a cada una, que deja fuera de discusión aspectos como las razones para las diferencias de remuneración entre distintas posiciones, y ligada a ella, la mistificación de unos valores de clase media alta.
- El quinto aspecto nos remite precisamente al papel que está cumpliendo en el ocultamiento de un sistema profundamente desigual y en el que las posiciones sociales y económicas ocupadas continúan explicando una parte del éxito educativo.

La reflexión que se propone en este marco se articula principalmente en torno al papel asignado al mérito en la justificación de las posiciones alcanzadas por los distintos grupos sociales, pero no ignora la relevancia de los otros rasgos señalados tanto por su

alcance sobre los modelos de subjetividad que se promueven, como por el cuestionamiento que plantea a algunos principios del enfoque inclusivo en educación.

El proceso legitimador de las desigualdades que tiene lugar a través del discurso meritocrático se concibe en este trabajo como un fenómeno con dos dimensiones principales.

Por una parte, gracias a la coartada moral que supone para una minoría con un estatus social de privilegio la posesión de altas credenciales educativas. En este caso, detrás del esfuerzo personal se produciría el ocultamiento de otros mecanismos que otorgan ventaja educativa y social como son las habilidades cognitivas y el capital en cualquiera de las tres formas que plantea Bourdieu (2001), esto es, cultural, social y económico en los contextos familiares de procedencia. Aunque se presentan más adelante hallazgos recientes sobre las interacciones entre algunas de dichas ventajas y los resultados académicos, sirva como ejemplo inicial los numerosos casos documentados por Reay (2017, p. 235) en el contexto británico, sobre las distintas recepciones y resultados obtenidos en los intentos de conseguir ayuda educativa extra para sus descendencias con dificultades educativas de acuerdo con la clase social de procedencia. Mientras que las madres de clase media, que aparecen retratadas como “emocionales pero asertivas”, logran finalmente lo que buscan, las de clase trabajadora, caracterizadas como “emocionales agresivas”, no los consiguen.

En esa misma línea, se pueden mencionar los hallazgos de Lareau (2015) sobre las diferencias entre personas afroamericanas pobres y trabajadoras y las de procedencia de clase media en lograr respuestas positivas a sus demandas o necesidades en el seno de instituciones educativas, en gran parte debido el mayor conocimiento que estas últimas tienen de las reglas de funcionamiento, por experiencias previas con dichas instituciones, además de una percepción diferenciada en cuánto al derecho a recibir la ayuda que solicitaban.

La otra faceta de esta legitimación es el impacto sobre las identidades personales y colectivas de aquellas personas que no acceden a titulaciones.

Con relación al impacto sobre las identidades y las actitudes destaca una línea de investigación que analiza esos procesos de legitimación de la desigualdad social y económica en el campo de la psicología social con algunos estudios de corte experimental

realizados en Reino Unido, Estados Unidos, Bélgica y Holanda desarrolladas por un grupo de investigación de Reino Unido y Holanda (Kuppens et al., 2015, 2018) .

Por una parte, con la constatación de la escasa atención dada al papel desempeñado por el factor educativo en las actitudes intergrupales, se interrogan por como los prejuicios hacia las personas con menos estudios, podrían haberse convertido en el último de los prejuicios aceptables hasta el punto de ser compartido por las mismas personas sin titulaciones objeto de la minusvaloración. Con el objetivo de analizar la existencia de prejuicios basados en el nivel educativo alcanzado y explorar su contribución a la legitimación de la desigualdad social han comparado las actitudes hacia las personas con menor nivel educativo con las actitudes hacia otras personas de clase trabajadora y pobres y las atribuciones de responsabilidad del logro educativo (Kuppens et al., 2018).

Uno de sus descubrimientos es que las personas con más titulación manifiestan un nivel más alto de prejuicios que aquellos con menos acreditaciones educativas hacia quienes tienen baja o ninguna titulación. Además, se valoró más negativamente a las personas sin logros académicos que a otras personas de estatus socioeconómico bajo como a pobres y clase trabajadora. Por último, se evidencia que esas valoraciones negativas estaban relacionadas con la atribución de la responsabilidad personal por el logro educativo, más que en los casos del logro social o del nivel de ingresos. Esto permite apoyar la teoría de la legitimación de la situación de desigualdad social, a partir de la creciente importancia que se asigna a los éxitos educativos en el devenir personal (Kuppens et al., 2018).

Estas ideas del merecimiento y de los logros educativos como una responsabilidad personal estaría contribuyendo a procesos de deterioro de la autoestima y de desprecio social hacia quienes no logran titulaciones y abre una línea de explicación e interpretación de las heridas sociales en amplios sectores de la población.

En una investigación previa de este mismo grupo, se analizan los efectos que el nivel educativo alcanzado está teniendo en la estima social en distintos grupos. Los resultados indican que los procesos de identificación grupal en el caso de la educación resultan beneficiosos para las personas que consiguen méritos, mientras que para quienes logran los niveles educativos más bajos suponen un deterioro de sus identidades sociales. Apuntan además, algunas de las formas en las que este proceso da lugar a un estigma entre quienes logran menos credenciales educativas (Kuppens et al., 2015).

El análisis de las identidades vinculadas a esas mayorías que no acceden a los estudios superiores con una perspectiva social, además de las clásicas etnografías de Willis (2017) y Woods (2012) y de los trabajos de Reay (2013, 2017) sobre las trayectorias y experiencias educativas del alumnado según la clase social de procedencia en el contexto británico, en nuestro país ha contado con algunas investigaciones de corte cualitativo que al explorar las trayectorias de personas sin titulaciones también se refieren a la naturalización o justificación en déficits personales así como a otros procesos de resistencias y de exclusión social (Calderón Almendros et al., 2019; Martínez et al., 2010; Sierra Nieto, 2013; Susinos & Calvo, 2006). Sin embargo profundizar en el momento actual en ese análisis, puede seguir ofreciendo elementos que enriquezcan la comprensión de la diversidad de experiencias del alumnado de acuerdo con las distintas posiciones sociales y estrategias familiares (Calarco, 2014a; Carvajal Soria et al., 2014; Lareau, 2015; Martín-Criado, 2019).

Es clarificadora la reflexión sobre las formas que adopta la atribución de la responsabilidad personal al mérito y los modos en los que se incorpora a la subjetividad en un nuevo contexto de modernidad tardía de Dubet:

El cambio de régimen de desigualdades está asociado a una mutación de los modelos de justicia. En tanto que las desigualdades de clase llevaban a medir la injusticia social en términos de distancia entre las posiciones sociales, entre los más ricos y los más pobres, entre la patronal y los trabajadores, las desigualdades múltiples se asocian más claramente a la norma de la igualdad de oportunidades meritocráticas. (2020, p. 49)

De acuerdo con este autor en un ambiente de máxima competitividad, individualización y fragmentación social, las personas más vulnerables además de hacerse responsables de sus éxitos y fracasos deben hacer frente a experiencias degradantes y discriminaciones, paradójicamente a través de la reivindicación de la igualdad y singularidad en contextos de profunda desigualdad. Estas reflexiones que nos remiten de nuevo a las cuestiones de igualdad y diferencia no han dejado de abordarse en estas últimas décadas (Fraser, 2008; García Castaño et al., 2019; Veiga-Neto & Noguera, 2010; Young, 2000, 2006).

Para Dubet (2020) en ese contexto la búsqueda del reconocimiento, que a la vez trata de esquivar la condición de víctima, se concreta en ocasiones en un alejamiento simbólico y material de aquellos grupos sociales que se encuentren aún en mayor

desventaja social. Es así como relaciona las experiencias de las discriminaciones y desigualdades, y específicamente el miedo a perder las posiciones relativas, con el resentimiento y la ira que detecta en amplios sectores de población. La reflexión, coincidente en este punto con la propuesta por Sandel (2020) para el contexto norteamericano, ofrece elementos de interés para la comprensión de algunas de las conductas manifestadas en el ámbito educativo entre quienes se sienten más vulnerables ante la lógica escolar calificadora y selectiva.

Para concluir con este grupo de investigaciones sobre el efecto de las experiencias educativas diferenciadas en las estimas e identidades académicas cabe destacar que la justificación de una posición de privilegio en orígenes más justos que la simple fortuna, parece otorgar el derecho a disfrutarla por el esfuerzo dedicado. Construir así la historia personal, tiene un indudable valor para la elaboración de una imagen positiva de quién así se percibe, y seguramente alienta el afán de superación de ciertas personas, pero proscribire la reflexión sobre el impacto en quienes no resultaron tan agraciados por la suerte y la posición social que ocupan, y sobre qué otros pilares podría construirse una vida en común. Estas ideas sobre las consecuencias de la ideología meritocrática en el contexto neoliberal tienen además implicaciones para el análisis de las situaciones a las que se pretende dar respuesta desde el enfoque inclusivo en educación por lo que se aludirá de nuevo a ellas en ese apartado.

No se trata en este trabajo de ignorar la apertura que supuso el paso del reconocimiento de derechos nacidos de los privilegios de origen, a otro sistema que procure evitar las discriminaciones que acarrearán, ni de cuestionar los sistemas de acceso a la Función Pública. Sin embargo, se suma a la amplia corriente que propone revisar cuales están siendo los efectos de la apropiación y transformación del concepto del mérito en el neoliberalismo, un contexto de desigualdad con nuevas formas de división social y que señala la oportunidad de interrogarse por la creciente disparidad de rentas entre las personas con distintas posiciones sociales.

Por último, para referirse al impacto de esta ideología en la mentalidad del profesorado, habría que atender a las investigaciones que han explorado el papel de este en los logros educativos y, específicamente, a algunos efectos de la falta de consideración del origen social sobre la experiencia educativa del alumnado, como son la conformación y transmisión de bajas expectativas docentes al alumnado de menor estatus socioeconómico; la falta de adecuación de sus estrategias de enseñanza a los orígenes y

contextos del alumnado (Dewulf et al., 2020; Van Houtte, 2011); la asignación de la responsabilidad a las familias por delegar completamente en el espacio escolar la tarea educativa; y la patologización de ciertas conductas y de la falta de adhesión a la escuela (Tarabini, 2015).

La tendencia entre docentes a ocultar dichas desigualdades fue expuesta en otra investigación de carácter etnográfico centrada en el espacio y la corporalidad en la apropiación de los espacios escolares. En ella se muestra como el profesorado inicia las referencias a su alumnado por la diferencia de capacidad, comportamiento, personalidades y, solo posteriormente, de forma indirecta refieren las diferencias de género, clase y etnia. Subrayan, además, como en la búsqueda de un alumnado abstracto que se forma para ser un ciudadano abstracto, las categorías de clase, etnia, nacionalidad y género, a pesar de ser elementos diferenciadores que crean jerarquías, con complejas interacciones entre sí, generalmente aparecen silenciadas con un efecto sobre el proceso educativo que consistiría básicamente en desvincular al alumnado de sus lazos y contextos sociales (Gordon et al., 2000).

La ocultación de factores asociados a dicho capital social, económico, y cultural de los grupos sociales de pertenencia, tras otros asociados a rasgos individuales con relación a los logros educativos formaría parte de los procesos que propician una atribución de la responsabilidad por sus logros educativos y sociales al propio alumnado en la ideología neoliberal.

1.1.3. Libertad de elección y segregación

La contemplación del derecho a la educación como el derecho a elegir un centro educativo, como si se tratara de cualquier otro bien de consumo, es uno de los supuestos que se ha ido asumiendo entre una parte de la población con el advenimiento de la racionalidad neoliberal.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, las tendencias privatizadoras en muchas regiones van acompañadas de políticas que promueven la elección, por tanto, resulta adecuado exponer brevemente como impacta sobre los sistemas educativos y concretamente sobre los niveles de segregación escolar.

A partir de una revisión de la literatura dedicada a la investigación sobre la elección escolar desde una perspectiva sociológica cualitativa, un grupo de analistas de Chile, encuentran que, al situar las decisiones familiares en contextos particulares, la dimensión relacional que adquiere el fenómeno resulta clara, al conectar la elección de escuela con la clase social de pertenencia:

Nuestra conclusión central es que este campo de investigación ha logrado establecer la estrecha ligazón entre elección de escuela y la estructura de clases, especialmente para el caso de las clases medias, que encuentran en la elección escolar un vehículo de separación de los sectores populares. Este fenómeno puede ser interpretado como parte de un proceso más general de constitución de nuevas capas medias y de profunda re-estructuración de los sistemas educacionales. (Orellana et al., 2018)

Para este grupo (Orellana et al., 2018), el vínculo entre las posiciones sociales desde las que se toman las decisiones y los objetivos que se persiguen conseguiría explicar la conexión entre la elección escolar y los crecientes niveles de segregación escolar por motivos socioeconómicos. Dada la ventaja de las clases medias para aprovechar las políticas de elección de centro, su opción básicamente consistiría en minimizar los riesgos de perder posiciones sociales durante el período de escolarización, separándose de las clases populares, con el consiguiente aumento de la segregación.

En un contexto de transformaciones en la estructura social (Orellana et al., 2018) señalan que la literatura ha ayudado a vincular la elección con los procesos de formación y reproducción de clase, que concretamente en el caso de las clases medias se estaría desligando de forma creciente de la protección del estado y se asociaría a sus propios medios en el contexto de la privatización y expansión de los mercados. Por otra parte, plantean que el proceso señalado se conecta con la ideología meritocrática en la dirección de asegurarse las oportunidades de vida esperadas a través de esta elección, redefiniéndose además las posibilidades de acceso a las credenciales educativas de sectores importantes de la población, a partir de las dinámicas privatizadoras.

Esta doble afectación, la segregación y la reconfiguración y privatización creciente de vías de acceso a las credenciales educativas valoradas, no puede desvincularse de las circunstancias que enfrentan los grupos más vulnerables respecto a su falta de inclusión (Bonal & Bellei, 2018).

En el capítulo introductorio de un texto dedicado íntegramente a la comprensión del fenómeno de la segregación a partir de las experiencias en distintos países, Bonal y Bellei (2018) ofrecen una síntesis de algunos de los principales hallazgos y lagunas en el conocimiento sobre los mecanismos que profundizan los niveles de segregación y sus consecuencias en el actual contexto de globalización. Precisan que ningún acercamiento simplista permitirá hacer frente a lo que consideran que debería ser una prioridad en las agendas políticas educativas, por la relevancia del problema. Aunque no es posible ofrecer aquí un panorama de la complejidad de la segregación educativa basada en la clase, raza y etnicidad y de sus interacciones en los distintos contextos regionales con la segregación residencial; la desigualdad social; las políticas educativas relacionadas con la admisión y la elección escolar, y, por último, con la diversidad de oferta escolar y presencia de centros privados, merece la pena llamar la atención sobre alguna de las conclusiones que presentan.

Aseguran los autores que existe evidencia que confirma que los mecanismos de segregación social y la selección académica del alumnado se hacen más fuertes con la mayor diversidad en la oferta de centros educativos (Bonal & Bellei, 2018).

Para el caso español, que es analizado en otro capítulo de la misma publicación por Bonal y Zancajo (2018) ofrecen las siguientes conclusiones:

- Se trata de un sistema educativo dual consolidado desde la época preconstitucional hasta el momento actual, en el que a pesar de las normativas que prohíben la discriminación del alumnado el estado respeta la libre elección escolar; realiza una escasa inspección sobre los procesos de admisión escolar, y subsidia las escuelas privadas.
- Este cuasi-mercado educativo produce segregación de acuerdo con la clase social de las familias, la segregación residencial, las preferencias familiares, las políticas de admisión y las tasas encubiertas o no, que se ha visto acentuada con la presencia de población trabajadora de procedencia extranjera. Concretamente, una parte de las familias de clase media para evitar la convivencia en el centro educativo con alumnado en situación de riesgo de exclusión social y de esta población trabajadora extranjera ha abandonado el sistema público.
- Por último, señalan que la ausencia de políticas nacionales para prevenir la segregación y el hecho de que el control sobre la admisión y selección del

alumnado en los centros educativos dependa de los municipios, hace muy difícil frenar las dinámicas segregadoras.

En una reciente investigación desarrollada en Zaragoza dos autores han constatado como no todas las familias tienen el mismo acceso real a la oferta educativa (Bernal & Vera, 2019). Señalan dos factores esenciales que condicionarían las posibilidades de elegir, estas son, las rentas familiares y la formación de los padres. En ese contexto apuntan a que la libertad de elección estaría funcionando como un mecanismo que promueve la segregación escolar. Otras investigaciones profundizan en el análisis de los efectos que ciertas reformas en las prioridades para la elección establecidas por las administraciones estarían teniendo sobre la segregación con relación a factores como la formación de los padres o la nacionalidad del estudiante (Gortázar et al., 2020; Murillo et al., 2021)

También en el contexto de nuestro país en un reciente estudio se han analizado políticas educativas que ilustran como la libertad de elección de las familias o individual y la libertad de mercado, constituirían dos piezas claves en el actual sistema educativo de gobierno de individuos y poblaciones (Hidalgo & Fernández-González, 2019). Estas autoras plantean como en el escenario madrileño, en las dos últimas décadas, se ha transformado la educación pública y la escolarización a partir de la concurrencia de diversos elementos que apuntarían a los objetivos de beneficio, competitividad y consumo como claves educativas. Se trata, por una parte, de la difusión de algunas ideas que conforman el discurso de la elección de centro como son la calidad, el desempeño, la transparencia y la rendición de cuentas; por otra, del establecimiento del distrito educativo único; y, por último, de la introducción de las pruebas estandarizadas y la publicación de rankings que dotan de información al público para escoger el centro que maximice su nivel de competencia. La interacción entre esas políticas y el impulso dado al modelo bilingüe en dicha comunidad les permite analizarlo como un caso paradigmático de la racionalidad neoliberal en el campo de la educación.

En su artículo analizan el papel de los programas de educación bilingüe como nuevo valor simbólico de distinción social que se añade en el sistema educativo, a partir de un trabajo etnográfico desarrollado en tres centros en Madrid. Hidalgo y Fernández-González (2019) se refieren al contexto de aparición de estos programas, por un lado, inicialmente vinculados al surgimiento de una ciudadanía global, cosmopolita e integrada en Europa, pero cada vez con más fuerza como parte de una tendencia global que pretende

responder a las necesidades de un mercado de trabajo deslocalizado. Su trabajo indaga en las consecuencias de estos programas en el contexto educativo madrileño.

En ese sentido, a pesar de los principios de igualdad de oportunidad y justicia, (Hidalgo & Fernández-González, 2019) exponen como el criterio del bilingüismo lleva a una selección social del alumnado en el paso de la primaria a la secundaria y la separación en distintos itinerarios, pero también como en los centros en los que han analizado la implementación de estos programas ha supuesto la detracción de recursos de programas dirigidos a alumnado con otros perfiles. Por otra parte, la competencia entre centros públicos para atraer a un alumnado de clase media que les permita seguir ofreciendo buenos resultados explicaría la rápida expansión de estos programas.

Ambos impactos sobre el sistema educativo, los ciclos de retroalimentación entre la reputación de los centros y la segregación de la población escolar, que en el caso de la investigación previa aparecen asociados a la implantación de programas que capitalizan la formación del alumnado, se abordan en otras investigaciones de forma más específica.

Concretamente en el informe de Youdell y Ball (2007), sobre los mecanismos de privatización encubierta de la educación pública, indican como la privatización estaría ayudando en la transformación en las identidades del profesorado y del alumnado. Establecen como se promueve la segregación a través de la interacción de ciertos elementos para la selección del alumnado ya se realice de forma más o menos encubierta. Se trataría de aquellos que se asocian con el valor del discente para conseguir buenos resultados para el centro entre los que se encuentran la capacidad, clase social y raza. Un segundo impacto en el que se detienen es en el quehacer del profesorado que debe responsabilizarse por tales resultados, en tanto que en su actividad pueden dirigir su empeño a la preparación de exámenes y pruebas, o incluso, centrar sus esfuerzos en quienes tienen mejores opciones para lograrlos.

En esas circunstancias los centros marginales, como señalan no necesariamente desaparecen:

Sin embargo, en los cuasi mercados educativos, el mecanismo de la oferta y la demanda no lleva necesariamente a la “quiebra” de esos centros de enseñanza marginados. Por el contrario, siguen funcionando con recursos escasos, con dificultades para atraer a alumnos y docentes, con bajos resultados en relación con los sistemas de medición externos, y mayores niveles de supervisión e intervención externas. De hecho, los efectos del mercado en esos centros docentes pueden

provocar una “espiral de deterioro”. Además, una de las características de dicha espiral no es sólo aumentar las dificultades de atraer a determinados tipos de alumnos, sino también aumentan las dificultades para atraer o retener a los docentes con más experiencia y mejor cualificados. (Ball & Youdell, 2007, pp. 103–104)

Así mismo, Alegre (2010), en nuestro país, señala como las variables que se vinculan a esos casi mercados, a los que se refieren en la anterior cita, y que identifica con algunas de las principales tendencias del proceso de globalización en la educación, deben formar parte del análisis de las desigualdades junto con aquellas que hasta ahora se proponían en torno a la idea de comprensividad de los sistemas educativos. Concretamente en su análisis de los modos en los que se han introducido esas lógicas de mercado en el caso español indica, como primer elemento, la financiación pública de la mayor parte de la educación privada ligada con la idea de la libertad de educación y con una fuerte implantación en la historia educativa del país. Esta libertad de educación ofrecería una doble interpretación. Por un lado, se aplica al establecimiento de instituciones educativas de acuerdo con los valores de sus promotores y por otro, a la elección del centro educativo deseado por las familias.

Dado el fuerte impacto en la configuración del modelo educativo que han tenido los acuerdos entre la Iglesia y el estado en el caso español, podría ser incluido en ese grupo de países en los cuales el derecho de elección de las familias es el resultado de una lucha histórica entre la jerarquía católica y el estado (Wolf & Macedo, 2004).

Un segundo elemento al que se refiere (Alegre, 2010) es el modelo que denomina como de elección restringida, en el que la proximidad al centro escolar como criterio público para la baremación de las solicitudes, solo se sostiene como criterio de asignación de centro en los casos de escasez de plazas en la escuela que se haya demandado. Otras variables que analiza, aunque no detalle su implantación en el caso español, son la ya mencionada política de cheques individuales para financiar las demandas educativas de las familias; la promoción de la diversidad en la oferta educativa y la autonomía escolar.

Por último, Alegre (2010) presenta algunos de los debates sobre las consecuencias positivas o negativas que estos sistemas de casi mercado estarían teniendo y repasa los principales argumentos que defensores y detractores presentan en torno a la segregación escolar, pero incide especialmente en como la composición socioeconómica del centro educativo, sigue mostrando un papel destacado en los resultados escolares, bien de forma directa, bien en su interacción con otras variables organizativas y pedagógicas. Junto a

esta relevancia de la cuestión de la segregación con relación a la eficacia de las escuelas destaca sus consecuencias sobre la cohesión e inclusión social.

La consideración de la educación como un bien de consumo con mayor o menor calidad (Bolívar, 1999) es, por tanto, como se ha tratado de mostrar, uno de los marcos ideológicos que promueve la segregación escolar. Ya se ha precisado que es desde ahí, desde donde se ha propuesto un acercamiento a la cuestión de la libertad de elección en este trabajo, con el objetivo de comprender su impacto en el sistema educativo, y en concreto en la propia conformación del centro en el que se lleva a cabo la investigación.

Para finalizar este bloque en el que se han presentado algunas conexiones entre la libertad de elección y la segregación educativa, se incluyen algunas de las consecuencias de la segregación según el comisario de derechos humanos del Consejo de Europa (2017):

-Reduce las posibilidades de adquirir habilidades sociales y de vida de todo el alumnado.

-Reduce las posibilidades de la población segregada vulnerable de conseguir un título al final de su escolaridad.

-A menudo reciben una educación de peor calidad, en un ciclo de retroalimentación entre la reputación de los centros y la segregación.

-Reduce la eficacia y los rendimientos del sistema educativo debido entre otras causas a la desaparición del efecto “entre iguales” en el aprendizaje.

-Reduce la integración y cohesión social.

1.1.4. Rendición de cuentas. Educación para y como mercado

En los siguientes párrafos se atiende a la transformación de las mentalidades en la esfera educativa, tanto del profesorado como de estudiantes y familias, que se produce al introducir la lógica del mundo privado mercantil en la gestión pública, bien como consumidores, bien como productores de valor. Además, se plantea la pertinencia de revisar cuál es su impacto sobre la redefinición de los propósitos educativos de la escuela y desde que planteamientos pueden estos repensarse.

En primer lugar, la rendición de cuentas, como ya se indicó, puede comprenderse como una tecnología de gobierno que persigue capitalizar al individuo al transformarlo en empresario, proyecto de sí mismo y responsable de los resultados que logre.

Una de las derivaciones de este mecanismo en educación es la valoración del desempeño de discentes, docentes, centros y sistemas educativos en su conjunto y la comparativa de dichos resultados a gran escala. Son numerosas las preguntas posibles sobre los criterios con los que valorar esos desempeños, qué objetivos perseguidos por los sistemas educativos se pueden medir y como se podrían comparar logros educativos en condiciones de escolarización tan variadas como las que se pueden encontrar. Sin embargo, en este trabajo, en línea con lo ya expuesto hasta ahora se hará hincapié en la transformación de la mentalidad de docentes y discentes, de sus relaciones y en su impacto sobre el vínculo entre la escuela y una sociedad democrática.

En un momento en el que para una parte de la población las oportunidades de acceso al trabajo están determinadas por la cantidad de méritos académicos conseguidos, las calificaciones logradas a través de los sistemas de evaluación externa se convertirían en uno de los artefactos que permitirían examinar la calidad y eficiencia de la educación primaria y secundaria y en evidencias de la consecución del éxito educativo individual.

Si con relación a la configuración de la subjetividad del alumnado, ya se expuso que la evaluación y concretamente el examen se constituyeron en herramientas para la clasificación, diferenciación y competición en el sistema disciplinario, en el contexto actual, de globalización y de reforma del estado, esta tecnología llevada del nivel individual al local, regional, nacional e internacional, se muestra también eficaz para extender la responsabilidad por el éxito educativo al profesorado, y a los centros educativos, de manera que los sistemas nacionales e internacionales de evaluación forman parte en este momento del campo de disputas simbólicas y de reconfiguración de la práctica educativa (Monarca, 2020).

Se puede considerar, en ese sentido, como un punto de inflexión la implantación de las diversas pruebas de diagnóstico en primaria y secundaria en cuanto a la intensificación de la atribución de la responsabilidad del profesorado en la mejora educativa y en la eficacia de sus prácticas:

Es decir, la información que se obtiene de las pruebas de diagnóstico proporciona el combustible para la puesta en marcha de procesos de cambio, trasladando a los centros escolares la

responsabilidad de implementar medidas que mejoren los resultados, medidas cuya efectividad volverá a ser evaluada en las pruebas del curso siguiente. Además, esa misma información – supuestamente rigurosa y objetiva–, es la base sobre la que la administración determina su política educativa. (Merchán, 2012, p. 8)

Como señala Merchán en el mismo artículo (2012) sobre el caso andaluz, en este contexto apelar al compromiso del profesorado para la mejora de la calidad educativa, se apoya en el supuesto de que, hasta el momento, su dedicación y entrega no ha sido suficiente, y si no se produce una mejoría en los resultados será porque siguen sin comprometerse en esos objetivos de mejora del rendimiento académico del alumnado.

Además, estas herramientas políticas propias del neoliberalismo han logrado que los centros educativos, gobiernos regionales y nacionales se conduzcan de acuerdo con las recomendaciones de diversas instituciones económicas y de los dispositivos evaluadores que proponen de entre los cuales destacan las pruebas de evaluación estandarizadas como el *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la OCDE y otras como el *Trends in International Maths and Science Study* (TIMSS) y el *Progress in International Reading and Literacy Study* (PIRLS). Este sometimiento voluntario de los distintos sistemas educativos suele explicarse a partir de la carrera global por alcanzar la máxima competitividad en una economía basada en el conocimiento (Ball, 2015; Biesta, 2009; Fernández-González & Monarca, 2018; Monarca, 2020; Saura, 2016).

A pesar de la persistencia de las investigaciones que señalan el impacto del nivel socioeconómico del alumnado sobre los resultados del aprendizaje expuesto en los informes que publican las mismas instituciones que han promovido los sistemas evaluadores en las últimas décadas (OCDE, 2013, 2021; Tarabini & Curran, 2015); del impacto de la composición socioeconómica de los centros (Alegre, 2010; Alegre & Ferrer, 2010); o en el caso español, también en la consecución de credenciales educativas (Gortazar, 2019), se ha mantenido una retórica que permea todo el sistema educativo y al conjunto de la sociedad según la cual, la responsabilidad por el éxito y logros educativos han de atribuirse a los esfuerzos personales del alumnado, profesorado, o familiares, a la vez que se incrementan las desigualdades en la travesía por el sistema educativo. Las complejidades de los procesos de implantación en cada región de esos mecanismos característicos de las nuevas formas de gobierno no se exponen aquí, aunque existen estudios de caso para el estado español que los analizan (Verger & Curran, 2014).

Estos mecanismos invisibles de regulación resultan efectivos en el plano individual con la adaptación y aceptación por una parte del alumnado de las reglas del juego, y por parte del profesorado en los centros, o en los distintos niveles de ejecución de las políticas educativas como son los gobiernos y estados en su adhesión a los dictados de dichas instituciones internacionales. La sintonía entre las tecnologías disciplinarias y las de regulación de la población, que ya se ha apuntado como característica del modelo educativo disciplinario se mantiene en la actualidad.

Uno de los primeros efectos de este sistema de rendición de cuentas que está operando en el paso del nivel individual al local se muestra en los esfuerzos de los centros para atraer a familias que puedan asegurar buenos resultados. Por tanto, entre otras dimensiones de la ideología neoliberal que han estado configurando las políticas educativas de financiación y de organización de los centros educativos, o de los cambios derivados de las tendencias demográficas, hay que atender a los mecanismos de selección del alumnado, que adquieren entonces un valor de mercado para el posicionamiento de los centros educativos:

La competencia entre centros de enseñanza lleva por lo general al desarrollo de economías locales basadas en el valor de los alumnos, en las cuales éstos se consideran deseables o no en función de si se perciben como un activo o como un pasivo en relación con indicadores de resultados escolares y, por lo tanto, generan una tendencia hacia el proceso de “seleccionar sólo a los mejores”. (Ball & Youdell, 2007, p. 114)

Por otra parte, en el lado de la demanda, la obtención de las credenciales educativas para incorporarse en las mejores condiciones al mercado laboral está detrás de una parte importante de las inquietudes familiares que han explicado la aceptación de políticas educativas de marcado carácter neoliberal en cuanto a la elección de centro. Es posible, por tanto, que las familias contemplan a los centros educativos como garantes de los intereses familiares con relación a la preparación para un mercado laboral exigente en el que cada grupo trata de colocarse en posición ventajosa, tal vez de forma menos explícita a como ocurre con los valores religiosos.

Es preciso recordar, como algunas investigaciones han puesto de relieve, que para los centros educativos las relaciones sociales que pueden establecerse en el contexto escolar entre familias que se perciben como iguales y sus redes de influencia desempeñan un papel destacado a la hora de ser elegidos, a pesar de la importancia de otros elementos

como los resultados escolares y la oferta de actividades complementarias que les hacen atractivos ante las familias consumidoras de una educación de calidad (Orellana et al., 2018; Valenzuela et al., 2014).

Dichas perspectivas complementan los hallazgos de las investigaciones que Lareau (2011) desarrolló sobre las diferencias de clase entre las familias en cuanto a la conformación de la ventaja educativa que podían otorgar a su descendencia. Establecía en ellas el carácter de la educación para la clase media como un proyecto en el que disponen de numerosos recursos, en contraste con las posibilidades de las familias con escaso capital cultural y económico.

Atendiendo a lo que se ha planteado en este trabajo, ese proyecto puede conceptualizarse en las sociedades competitivas neoliberales como parte de la transformación de los sujetos en empresarios de sí mismos, que requiere cada vez mayor inversión y que compatibiliza bien con los esfuerzos de las clases medias para no descender en la escala social.

En esa misma línea, algunos autores a pesar del debate al que ha estado sometido el concepto de socialización lo recuperan (Guhin et al., 2021), y examinan como abre nuevas vías para la comprensión de las formas en las que se produce la ventaja educativa en el seno de familias de clase media (Calarco, 2014a).

No se insistirá mucho más sobre este doble rol de consumidores de servicios educativos, y de productores de valor para el mercado educativo que puede identificarse en el alumnado, ya que se ha especificado como consecuencia de las políticas de libertad de elección. Así mismo, con relación al profesorado, también se reseñan algunas de las transformaciones de su subjetividad en el bloque dedicado a la práctica reflexiva, y de su práctica docente en relación con la necesidad de adaptar su actividad a las demandas evaluadoras.

Este sistema de evaluación y comparación de resultados que ha alcanzado las primeras etapas de la escolaridad, educación infantil y elemental, estaría, por un lado, trasladando a esas primeras edades la presión por lograr determinados resultados en alfabetización numérica y lectoescritora y, por otro, condicionando las decisiones del profesorado para responder a tales demandas de las familias (Roberts-Holmes, 2015).

En ese sentido, ese desplazamiento hacia abajo en el sistema educativo de la presión evaluadora, permite apuntar a que los sistemas de evaluación y calificación

internos, tanto del alumnado, como de la actividad docente o del centro educativo, aunque formalmente se hallen separados no difieren mucho en cuánto a las consideraciones sobre la conformación de las subjetividades y las identidades como aprendices del alumnado (Arnot & Reay, 2007) y del profesorado.

La función escolar de preparación para el mercado de trabajo que ha logrado esta preponderancia sobre otras, conecta con la tradición del capital humano que considera la educación como una inversión, tanto para las familias como para los estados y regiones (Merchán, 2012).

Esta centralidad de la educación en procesos de producción no es reciente, pero sí lo es que el aprendizaje, desconectado de la educación y lo escolar, se haya convertido en parte de los discursos que lo consideran como un tipo de capital, como algo de lo que es responsable el individuo y que debe ser proyectado y regulado por la propia persona que aprende, ya que afectará a su empleabilidad (Simons & Masschelein, 2008).

De acuerdo con Simons y Masschelein (2008) la transformación que ha tenido lugar desde lo que llaman un régimen social de gobierno, característico del siglo XX en las sociedades del estado del bienestar, en las que la educación tenía una dimensión social, hasta el régimen actual, en el que el estado ya no se percibe como un actor principal en la recolección de conocimiento sobre la sociedad, ni en la planificación de la organización de la justicia social, ha llevado al aprendizaje a convertirse en uno de los dispositivos principales de la nueva gubernamentalidad dejando en entredicho su capacidad para promover la libertad y el bienestar colectivo que proclama.

En su trabajo identifican unas líneas de pensamiento y problematización sobre el aprendizaje que surgieron de forma independiente a lo largo del siglo XX y que confluyen en el actual régimen: “la necesidad del aprendizaje para una economía del conocimiento, su relevancia para asegurar la libertad en una sociedad cambiante, el conocimiento experto educativo con relación al aprendizaje y la instrucción y la importancia de la aplicación de lo aprendido” (Simons & Masschelein, 2008, p. 396).

Su análisis resulta de interés tanto para la comprensión del papel que ha adquirido el mercado en el ámbito educativo, como en la conformación de las subjetividades en este contexto, por lo que se atenderá brevemente a estas dimensiones.

En primer lugar, cuando analizan (Simons & Masschelein, 2008) la economía del conocimiento, con todas las derivas que implica, sociedad del conocimiento, industria del

conocimiento, trabajadores del conocimiento, evidencian como el aprendizaje constituye una parte importante de la economía actual, hasta el punto de que la formación continua se ha convertido en la respuesta a las demandas de dicha economía, y en solución de casi cualquier problema social, económico y político. Esa relevancia lleva a considerar al aprendizaje y la vida como partes de un ciclo de realimentación sin solución de continuidad. Es así como el aprendizaje a partir de ahora se desvincula del proceso educativo y de la enseñanza; se considera una condición de la productividad y el desarrollo; deviene una forma de capital, tanto el proceso de aprendizaje, como su resultado; y en últimas, se constituye en una forma de producir valor añadido.

En segundo lugar, la educación en este contexto cambiante debe responder a las necesidades de las personas de adaptación a lo largo de la vida de forma autónoma. Tal y como señalan Simons y Masschelein (2008), es en ese contexto en el que adquiere fuerza la idea de la escuela como el lugar que enseña a aprender por sí mismo, paralelamente a la expansión de la comprensión de los problemas del bienestar del individuo como problemas relacionados con el aprendizaje: motivación, capacidades...

En tercer lugar, sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje, los autores señalan “el conocimiento experto sobre el aprendizaje presupone que los aprendices mismos pueden y deben convertirse en los auténticos expertos” (Simons & Masschelein, 2008, p. 400). Por último, se refieren a la preocupación por la empleabilidad del aprendizaje tanto en el ámbito laboral como en el del aprendiz mismo. Esto es, es la persona que aprende quien debe asegurarse de contar con las competencias que necesita para trabajar y vivir en sociedad con éxito.

La combinación de estos elementos puede verse ejemplificada en las consideraciones sobre la subjetividad del profesorado en continua reinvencción de sí mismo o en la creación de subjetividades del alumnado que se caracterizarían por ser sujetos flexibles y autónomos en el modo educativo psicológico. Sin embargo, requiere especial atención la idea que señalan sobre como el aprendizaje, además de una tecnología de auto-control y auto-planificación para encontrarse inserto en la trama laboral y social, se ha convertido en “un instrumento que asegura la adaptación y el valor añadido del capital en la sociedad” (Simons & Masschelein, 2008, p. 414)

En otro sentido, las reflexiones de autores como Biesta (2014) se han dirigido a analizar el impacto de los distintos métodos de rendición de cuentas sobre los sistemas

educativos en el proceso de globalización, atendiendo a la vigilancia y control de las prácticas y a la competencia y temor que promueven. Su reflexión permite abrir este apartado a las finalidades educativas y su reconfiguración. El autor utiliza una distinción entre dos formas de entender el concepto de responsabilidad:

No está solo la técnica orientada a la gestión, en donde la responsabilidad es básicamente un sistema de control central con efectos de disminución de poder y anti-democráticos. También está la responsabilidad democrática, en donde las partes interesadas se encuentran más dentro del proceso de responsabilidad que fuera, y donde el énfasis no se centra en la posición en la que cada persona se encuentra en relación a los demás, sino en cuestiones válidas, como es el caso de qué constituye una buena educación. (Biesta, 2014, p. 55)

Atendiendo precisamente a lo que pueda considerarse una buena educación como requisito previo para señalar aquello que debe ser valorado, (Biesta, 2014) señala tres componentes y sus interacciones. Se trata de la cualificación para algo, con la que se refiere a la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades; a la socialización, que atiende a la manera en la que los individuos se integran en el orden sociocultural, político y moral; y a la subjetivación, con la que se refiere a la manera de llegar a ser una persona que se diferencia de otras.

En ese mismo sentido, se han planteado interrogantes, tanto a nivel internacional como nacional, sobre la congruencia de los actuales sistemas de medición y comparación y los fines educativos declarados. Puede referirse como ejemplo el trabajo de Romero y Louzao (2017) de la Facultad de Educación de esta Universidad, en el que a partir de una investigación histórica de dos proyectos de innovación curricular británicos atienden a la educación de la ciudadanía intercultural y cuestionan que puedan producirse mejoras reales en contextos en los que se reduce la observación y examen de la calidad educativa a la obtención de parámetros medibles y comparables.

En este sentido, se plantea, a continuación, la necesidad de atender a los propósitos de la escuela a través de un alejamiento, al menos momentáneo, de la prioridad dada a la preparación para el mercado. Para hacerlo se propone, en un primer momento, plantear cuál es el escenario educativo que resulta, cuando se pretende eliminar la socialización en los valores democráticos, del espacio escolar.

De forma muy sintética, se puede indicar que esta concepción de la escuela en la que se ofrece a las familias reproducir en los contextos educativos formales los mismos

valores, que permiten defender los intereses privados de cada unidad familiar, supondría de acuerdo con lo que plantea Honneth renunciar al valor de la educación en la búsqueda del bien común para el conjunto de la sociedad:

cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral y, en su lugar, se dé paso a una diversidad de escuelas privadas asociadas a distintas visiones del mundo, más perderá la sociedad democrática del instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar sus propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, da igual que se refiera a su organización, al currículum o a los métodos utilizados, es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad de futuro de las democracias. (2013, p. 385)

Honneth (2013) plantea que se habría ido conformando dicha corriente de pensamiento, que extrae los valores democráticos del ámbito educativo, con una coincidencia en el tiempo de diversas tendencias educativas con postulados aparentemente contradictorios, como puede ser el reconocimiento de las minorías, por una parte, la defensa de una mínima intervención estatal en la educación en valores, por otra o la pérdida de relevancia de cualquier actividad que no redunde en una mejora en las posiciones alcanzadas en las comparativas internacionales. Este autor señala además la oportunidad de devolver la atención al vínculo entre educación y democracia.

La posición de Biesta (2006), ofrece una clarificación sobre diferentes formas de vincular educación y democracia. Uno de los primeros interrogantes que se plantea el autor para explorar esa relación, es el que tradicionalmente se sintetiza en *educar para la democracia o a través de la democracia*. Desde la posición de quienes defienden la educación para la democracia el objetivo sería dotar al individuo de una serie de habilidades, conocimientos y disposiciones que le preparen para la vida democrática. Hay algunos elementos en esa posición que son hoy objeto de debate, entre otros el de si se debe promover activamente la democracia desde la escuela. Desde la otra perspectiva, se plantean los límites de lo que se llega a transmitir a través del currículum oficial. En ese sentido, adquiere relevancia la cuestión de los medios, o dicho de otra forma de cuáles serían las formas democráticas de educación y del aprendizaje de esta a través de la participación en la vida democrática en todos los ambientes. Para Biesta (2006) en ambos enfoques, se asume que la adecuada educación escolar engendra ciudadanía democrática y que, por lo tanto, la democracia es un problema educativo. Esto plantea para él algunas dificultades. Se trata, por ejemplo, de la descarga de toda la responsabilidad sobre su

logro en la escuela. Otro problema que identifica es el enfoque individualista que subyace en tanto que el objetivo de dotar al individuo de una serie de habilidades, conocimientos y disposiciones obvia el contexto social y político en el que se encuentra y las relaciones que se establecen con el resto de las personas. Por último, se refiere a la idea implícita de que la democracia es solo para contextos en los que todos los miembros de una sociedad están completamente formados en sus principios.

A partir de la constatación de esas dificultades, se plantea si hay otras formas de comprender el papel de la educación con relación a la democracia. Para elaborar su propuesta plantea la relevancia de exponer que tipo de subjetividad sería necesaria en una sociedad democrática y se refiere a tres formas de concebirla:

La concepción individualista de la persona democrática de Immanuel Kant, la concepción social de John Dewey y la concepción política de Hannah Arendt. Argumentaré que la visión individualista de Kant de hecho lleva a la conclusión de que la educación debe “producir” al individuo democrático. La concepción social de Dewey reconoce que la persona democrática no puede crearse aisladamente, sino que solo puede emerger a través de la participación en la vida democrática. Aunque Dewey tiene una concepción social de la persona democrática, su visión de la educación democrática, sin embargo, todavía se caracteriza por el instrumentalismo y el individualismo. La concepción política de la subjetividad democrática de Arendt permite ir más allá de la idea de la educación como productora y salvaguarda de la democracia. (Biesta, 2006, p. 126)

En esa adhesión a la idea de que la acción y subjetividad democrática aparecen en la interacción humana hasta el punto de que no existe el individuo democrático, por más conocimientos o disposiciones que tenga, hasta que actúa y sus acciones son asumidas de maneras imprevisibles por otros diferentes que también sean sujetos, encuentra Biesta (2006) la posibilidad de superar la idea de la educación como garante de la democracia y de proponer algunas características que deben tener las escuelas que pretenden acercarse a los modos democráticos. Entre ellas se refiere a la pluralidad y la diferencia, a ser un espacio en el que cada estudiante tenga la posibilidad de ser sujeto y de reconocer al otro como tal. Tal vez, esta posición es la que desencadena algunos de los cuestionamientos más profundos al modo neoliberal en la esfera educativa.

En esa línea, (Biesta, 2023) a partir del reconocimiento de dos corrientes de pensamiento en la escuela moderna que promueven, por una parte, que esta responda a las necesidades y deseos de la sociedad, y por otra, ser precisamente un espacio protegido

de sus demandas que posibilite el ensayo y el encuentro con el mundo, consigo mismo y con el otro, propone equilibrar la balanza en la tensión entre ambas e ir más allá de los intentos de señalar mejores fines. El predominio de las exigencias a la escuela de una sociedad urgida por sostener un mercado basado en la satisfacción de los deseos le lleva a considerar la importancia de devolver los interrogantes a qué tipo de sociedad permitiría a la escuela seguir insistiendo en su tarea de resistir a los deseos de cada individuo a través de su contemplación y discusión en la interacción con otros.

La siguiente tabla resume los impactos señalados de los tres discursos seleccionados.

Tabla 1. *Esquema impactos de los discursos seleccionados.*

<p>Meritocracia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilización por las posiciones sociales y educativas logradas. ✓ Heridas sociales, baja estima social y prejuicios. ✓ Educación para el logro de credenciales.
<p>Educación-mercado</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudiantes como productores y consumidores de valor en el mercado. ✓ Fabricaciones para hacer frente a los mecanismos de rendición de cuentas. ✓ Transformación de la subjetividad.
<p>Libertad de elección</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Segregación social y educativa. Déficit en la cohesión social. ✓ Competencia entre centros para atraer al buen alumnado. ✓ Privatización de las vías de acceso a las credenciales.

Fuente: Elaboración propia

1.2. Docentes que investigan y práctica reflexiva

En la decisión de plantear esta investigación como un análisis de la práctica docente resultó fundamental la perspectiva de las autoras norteamericanas Cochran-Smith y Lytle (2002) sobre la transformación de la investigación en el ámbito de la enseñanza que puede conllevar la incorporación de los docentes a la tarea investigadora. En su obra

se ofrece un modelo de análisis de la investigación del profesorado, que supera la caracterización de estudios empíricos para incluir una investigación conceptual, en la cual se genera tanto conocimiento local como público. Dicha perspectiva vinculada a la práctica reflexiva y a los debates sobre la autonomía y el pensamiento docente atañe a diversos ejes que determinan las maneras de concebir la docencia, como son la relación del profesorado con los saberes, con el alumnado y con los contextos en que se desarrolla su acción educativa.

Antes de la expansión del enfoque de la práctica reflexiva que tuvo lugar a partir de los años 80 y 90 del pasado siglo, es posible encontrar una corriente de pensamiento que, frente a la figura del docente concebido como técnico que se encarga de depositar un conocimiento establecido de antemano por una comunidad científica, a través de distintos métodos también respaldados por dicha comunidad, reclama la pertinencia de revisar el vínculo entre la acción y la reflexión en el ámbito educativo. En el primer plano de esa tradición se señala con frecuencia a Dewey (1995) como precursor, las tradiciones críticas de la educación (Freire, 1966; Giroux, 1990), o el análisis de los desarrollos profesionales (Schön, 1998). Muchos trabajos posteriores se han inspirado de alguna manera en dichos pensadores.

En la abundante bibliografía que recupera y revisa las conceptualizaciones y elementos constitutivos de la práctica reflexiva, se abordan distinciones en torno a las finalidades de la reflexión (Fendler, 2003; Rodgers, 2002; Zeichner, 2005), a las perspectivas desde las que se ha concebido señalando, bien su carácter técnico, práctico o crítico (Cornejo, 2011), bien técnico y reflexivo (Domingo, 2021), o se vinculan con procesos de investigación más o menos experimentales que lo aproximen al pensamiento científico en la estela de lo propuesto por Dewey (1995).

Algunas investigaciones profundizan en el hecho pedagógico diferencial femenino, una parte de las cuales, constituyeron una plataforma para la aceptación de la experiencia personal como punto de partida de esta investigación. En ellas se encuentran ideas compartidas como el hecho de poner la relación en el centro de la escuela o abrir la reflexión a partir de la experiencia de sí (Blanco, 2015; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Eccelli et al., 2002; Martín-Alonso et al., 2019).

Además, se han establecido distintas modalidades reflexivas en función del momento en el que tienen lugar (Pérez Gómez, 2010; Russell, 2012; Schön, 1998), de las formas que adoptan (Clandinin & Connelly, 2004; Dubnewick et al., 2018) de los niveles

de reflexión que se pueden alcanzar (Larrivee, 2008; Van Manen, 1977), o se proponen lecturas críticas de una parte de sus componentes o de la totalidad del planteamiento.

Por otra parte, la proliferación de investigación, programas de formación e iniciativas de desarrollo profesional alojadas en la corriente reflexiva, ha concitado un interés adicional por comprender los fundamentos de todos esos trabajos, analizar su impacto y aplicación en nuevos contextos o producir nuevas conceptualizaciones. Es un ejemplo la revisión teórica que se realizó en una tesis leída en esta facultad que vincula los procesos reflexivos con la formación del profesorado a través de la reformulación del prácticum (Saiz Linares, 2016)⁴.

En el presente trabajo, que se apoya en algunas de las mencionadas revisiones previas como una plataforma desde la que plantear y delimitar un espacio para la reflexión sobre la propia práctica en la investigación educativa, el interés se vuelve a una parte de la literatura que introduce explícitamente elementos de análisis contextual y político sobre la actividad reflexiva en educación, es decir, aquella que se acerca a su comprensión como práctica social.

Esta distinción, entre práctica individual o práctica social, tiene el propósito principal de facilitar la exposición de algunas de sus implicaciones para este trabajo, sin embargo, no está exenta de complejidad por lo que se dedica una parte de este marco a exponer algunas de sus particularidades.

No son escasos los trabajos que en las últimas décadas de investigación educativa, tanto en el panorama internacional como en el nacional se refieren el carácter social, situado y complejo de la práctica reflexiva (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Contreras, 2001; Cornejo, 2011; Larrivee, 2008; Nóvoa, 2009; Pérez Gómez, 2010; Perrenoud, 2004; Tardif, 2014; Tardif & Moscoso, 2018).

Los últimos autores se expresaban así en un artículo en el que plantean una revisión del concepto de reflexión a partir de algunas perspectivas que permitirían ampliarlo y enriquecerlo frente a aquellas que ignoran el carácter de la docencia como práctica social:

⁴ En junio de 2016 se leyó en esta facultad de Educación la tesis de Ángela Saiz Linares, presentada para aspirar al grado de Doctora y dirigida por la Dra. Teresa Susinos Rada. En ella se analiza el Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa y se propone un modelo de formación docente. En su apartado dedicado a la práctica reflexiva analiza algunos de los principales conceptos implicados y de las corrientes que han destacado en esta perspectiva (Saiz Linares, 2016).

La tesis central que se defiende es que, a la luz de la tradición de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales que estructuran el contexto intelectual de emergencia de esta idea, en educación se maneja una versión empobrecida y limitada de la reflexión. Asimismo, el trabajo pretende revitalizar el debate sobre lo que se entiende por reflexión, rescatando tres modos alternativos de pensarla: como experiencia social, como reconocimiento e interacción y como crítica de las ideologías y las relaciones de dominación. (Tardif & Moscoso, 2018, p. 388)

1.2.1. La reflexión del profesorado como práctica social

Para avanzar en esta idea es necesaria una distinción sobre lo que pueda entenderse como práctica social con el objetivo de explicitar en qué sentidos se utilizará en este trabajo.

Por un lado, se considera la reflexión como actividad que adquiere su sentido pleno al desarrollarse en el intercambio entre profesionales que se preguntan por las condiciones en las que se desarrolla su labor docente. Es tanto, una práctica colectiva, como una práctica que somete a análisis las condiciones sociales, económicas y políticas en las que tiene lugar (Liston & Zeichner, 1993).

Por otro lado, se entiende la reflexión como una práctica social, cuando se procura la comprensión de los modos en los que se construye, se transmite y se aprende esa reflexión. Es esta forma de pensamiento, que analiza la producción de subjetividad que ya hemos presentado en el primer apartado de esta revisión de literatura, la que problematiza la génesis de estos procesos, sus finalidades y efectos. Aunque no es nueva esta aproximación, no ha sido tan común su utilización en los estudios sobre el pensamiento reflexivo del profesorado (Ball, 2013; Tardif & Moscoso, 2018), con notables excepciones en nuestro país en las últimas décadas del pasado siglo gracias entre otros a los trabajos que ya hemos mencionado de Larrosa (1995), Varela y Álvarez-Uría (1991; 1992), pero también en el plano internacional (Ball, 2013, 2015, 2016; Ball et al., 2011; Fendler, 2003; Perryman et al., 2017).

Ambas comprensiones de la reflexión como práctica social son de interés para este trabajo y su distinción forma parte de un esfuerzo por comprender sus distintas dimensiones.

Destaca entre el primer grupo de trabajos la investigación de Zeichner (2005) sobre los materiales y programas puestos en marcha bajo la rúbrica de reflexión y

profesional reflexivo en el contexto norteamericano. A partir de dicha revisión identifica cuatro aspectos que dificultan un desarrollo del profesorado que vaya más allá de las declaraciones de autonomía y profesionalidad, entre los que aparecen precisamente, la tendencia a convertirlo en una actividad individual que desconoce el contexto social en el que tiene lugar:

- La omisión del conocimiento que surge de la experiencia y práctica del profesorado, y la consigna de replicar en el aula las conclusiones de investigaciones realizadas en otros espacios.
- Limitar la reflexión del profesorado a aspectos que mejoren las técnicas de enseñanza y las cuestiones organizativas y abandonar la discusión sobre los saberes, valores y cuestiones éticas.
- Descontextualizar las reflexiones del profesorado, ignorando las estructuras sociales y económicas en las que se desarrolla la enseñanza.
- Aislar al profesorado reduciendo los espacios de reflexión colectiva.

Dichos obstáculos mantienen al profesorado en el papel de transmisor de conocimientos o ejecutor de tecnologías diseñadas en otras instancias. Además, los diferentes enfoques que encuentra les permiten establecer un marco en el que situar las concepciones del profesorado reflexivo que aparecen en ese mismo contexto norteamericano. Concretamente identifican cuatro tradiciones de práctica reflexiva en la enseñanza (Tabachnick & Zeichner, 1991):

- La tradición académica, que promueve la reflexión de los profesores sobre su materia y la mejor manera de codificarla y transmitirla a su alumnado para facilitar su comprensión.
- La tradición de la eficiencia social, que propone sustentar la tarea docente en la investigación universitaria sobre estrategias de enseñanza.
- La tradición desarrollista que conecta con las llamadas pedagogías centradas en el discente. En este caso la reflexión del profesorado se enfoca en su propio alumnado para adaptar sus propuestas metodológicas y la organización de las clases a las características de su aprendizaje.
- En la tradición reconstruccionista social, la reflexión es un acto político. La búsqueda de una sociedad más justa y humana lleva la atención del profesor tanto a su propia práctica, como a las condiciones sociales en las que esa

práctica tiene lugar. Para estos autores, si no hay un impulso democrático y emancipador, el carácter político de su reflexión no necesariamente resulta vinculado con el valor de la justicia, es por tanto una parte de esa tradición el compromiso con la idea de la reflexión, en cuanto práctica social.

Aunque todos los planes de formación del profesorado mantienen una posición sobre la forma institucional y el contexto social en el que tiene lugar la escolarización esta no siempre se hace explícita. No es ese el caso de la tradición reconstruccionista, donde ese compromiso es abierto y público (Zeichner, 2005, pp. 82–83). Este rasgo, junto a su carácter de práctica colectiva es lo que supone una ruptura frente a los modos educativos hegemónicos.

1.2.2. La producción de subjetividad en la práctica reflexiva

En este apartado se han contemplado los procesos reflexivos en la docencia insertos en una trama social, económica y política utilizando algunos de los conceptos y herramientas analíticas introducidas en el primer bloque. Con este enfoque se procura explorar el carácter social de la práctica reflexiva, indagando en la forma en la que se configura la subjetividad de quien reflexiona sobre su práctica. Para exponer el sentido que se atribuye a esa reflexión es útil recordar que no solo se examinan las dimensiones sociales que intervienen, sino que se somete a análisis el propio proceso reflexivo y sus condiciones de realización.

Como ya se ha ido apuntando, derivado del sometimiento del sí mismo a ciertas normas en un contexto en el que el gobierno se ejerce, precisamente, mediante la libertad, adquieren para esta investigación relevancia las tecnologías del yo, tanto en las consideraciones sobre la práctica reflexiva como sobre las prácticas pedagógicas que se abordarán. Esas tecnologías, que como indica Larrosa (1995) deben analizarse con relación a un dominio de saberes y a un conjunto de prácticas normativas, comprenden aquellas en las que un individuo establece una relación consigo mismo. Desde esta perspectiva, los dispositivos pedagógicos, considerados como uno de los mecanismos a través de los cuales se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, se interpretan atendiendo a su papel en la producción de formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular y no como un espacio neutro de mediación.

La autorreflexión del profesorado realizada tanto en la formación inicial como en contextos de formación permanente forma parte de una lista de “prácticas pedagógicas que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 262). Esta caracterización abre una línea de reflexión que han explorado numerosos trabajos en el campo de la educación a los que se aludirá más adelante.

Larrosa (1995) propone analizar las dimensiones de los dispositivos pedagógicos o lugares en los que se produce la experiencia del sí. Se trata de aquellos elementos constituyentes de ciertas prácticas vinculadas con la moral y la transformación personal, concretamente en este caso el dispositivo en el que se produce la autorreflexión planteada como tarea del profesorado:

Distinguiré cinco dimensiones. En primer lugar, una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. A continuación, una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo. En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores. Cuarto, y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, mostraré como la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la autoidentidad, es la narrativa; esta es la dimensión en la que la experiencia de sí está constituida de una forma temporal y la que determina, por tanto, qué es lo que cuenta como un personaje cuya continuidad y discontinuidad en el tiempo es implícita a una trama. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo. (Larrosa, 1995, pp. 292–293)

Esta idea de la contingencia de la experiencia de sí mismo, en este caso de la experiencia de sí del profesorado que se examina en su labor docente, supone dejar en suspenso cualquier generalización que pretenda caracterizar al docente reflexivo sin traer al debate como se produce esa experiencia de sí, como se transmite y se aprende, es decir a través de qué prácticas y sobre qué ideas de autoconciencia y de autonomía. Esta suspensión y alejamiento de lo que llama en otro momento el orden del discurso pedagógico es el mismo que invita a situarse en la experiencia y en el espacio que abre al pensamiento, la sensibilidad, la palabra y la acción (Larrosa, 2010).

Para ello examina como tiene lugar la construcción del proceso de reflexión del profesorado con la exposición de su comportamiento a través de ciertos mecanismos de observación (Larrosa, 1995). Merece la pena detenerse en una pequeña explicación de lo que entraña cada una de las dimensiones expuestas ya que permiten analizar los enclaves en los que se produce esa experiencia de sí.

En primer lugar, se refiere a como en la *observación* del educador sobre sí mismo, puede procurar un distanciamiento, exteriorización u objetivación, a través de unas instrucciones y/o cuestionarios para registrar las observaciones. Son estos los mecanismos de auto-vigilancia o proyectivos que al utilizarse según las reglas adecuadas constituyen las formas correctas de verse. Resulta así condicionada la posición del profesorado por la visibilidad que otorgan los dispositivos que le permiten ver y a la vez orientan su atención hacia donde mirar (Larrosa, 1995).

Por otra parte, al aprender el *lenguaje* con el que hablar de sí mismo o los discursos desde los que hablar de sí y sus normas de uso se transforma al docente y aquello que puede ser dicho de sí mismo. Larrosa (1995) recuerda que en un enfoque foucaultiano el discurso no aparece como mediación representativa y expresiva de algo preexistente e interior, sino como mecanismo autónomo que constituye al sujeto que representa y expresa, determinado por unas reglas discursivas que establecen la verdad o falsedad de lo dicho. Por tanto, la constitución del sujeto y de su experiencia de sí, se produce al encarnar el discurso legítimo y sus reglas de enunciación. Es desde esta posición de enunciación en la que se produce una forma de ser, pensarse, sentirse docente.

Señala (Larrosa, 1995), en tercer lugar, que existe una forma idónea de hablar de sí, a través de la memoria, que en procesos activos de recuperación y composición en los que se integra una sucesión temporal de acontecimientos, pensamientos y sentimientos escogidos, construye una identidad, se trata de la *narración*. Para ello se ha producido una escisión entre alguien que trae del pasado aquello que pudo observar de sí mismo y alguien que ha vivido ese pasado. El narrador que trae del pasado, también aporta su selección y ordenación temporal que expulsa aquello aleatorio que desestabiliza una visión integrada de uno mismo. Pero, además, eso que trae, ya forma parte de lo evaluable, de lo que puede mostrarse.

En palabras de Larrosa:

la narrativa, como modo de discurso, está ya estructurada y preexiste al yo que se cuenta a sí mismo. Cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le preexisten y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado (1995, p. 32)

En la narración se construye el personaje. Es así como en esta modalidad discursiva de la autorreflexión, tal y como se señalará en la presentación del diseño metodológico, se identifican tres dimensiones del sujeto: el autor, el narrador y el personaje cuyo aprendizaje se realizará mediante la participación en prácticas discursivas de carácter narrativo.

Esta elaboración incluye además una dimensión *jurídica* (Larrosa, 1995), en tanto que dichas prácticas discursivas están organizadas socialmente en relaciones desiguales, de poder y control. Es en este punto que cabe preguntarse, como se organiza social y políticamente esta narrativa personal, ya que el discurso que la constituye también tiene un carácter prescriptivo y unificador. La faceta *jurídica* de los dispositivos pedagógicos supone introducirse en el ámbito de la moral en esos procesos de verse, expresarse y narrarse, dando lugar a un espacio de enjuiciamiento personal. Al convertirse en un caso de sí mismo de acuerdo con criterios establecidos, se detiene su singularidad o accidentalidad y deviene un universal referido a una ley, norma o aspiración. Expone la evolución en esa dimensión jurídica con el paso de la visión negativa del juicio (de la prohibición), a una visión positiva que se basa en la norma (lo normal que deviene en normativo) como criterio en el que convergen el saber y el poder, con lo que se abre paso a una nueva mirada fundada en una ética positiva que se construye como una elaboración personal y libre de la conducta. Estas lógicas envuelven la imposición del criterio de juicio dominante en una cultura, y su aplicación a uno mismo. De este modo el sujeto reflexivo se constituye por su sujeción a la ley, la norma o el estilo, en la que aparece implícita un modelo ideal de profesor.

La última dimensión que analiza es la del *poder*, en el sentido de la capacidad de transformación de sí (Larrosa, 1995). Encuentra en el dispositivo de la confesión, aunque sea en su fórmula secularizada tal y como se presenta en el ámbito de la psicología y de la educación actual, el lugar en el que converge el saber y el poder en este dispositivo.

Para concluir indica que la utilización de las prácticas de observación, narración y juicio a las que se ha adherido voluntariamente el profesorado, apunta a la construcción de una forma de identidad a la que sujetarse. Se trata de la construcción de un doble que se define precisamente a través de esas prácticas, y de una forma de relación con ese doble que constituirá el fin de todo el conjunto de procedimientos para el desdoblamiento que se ha descrito. Esta producción de la experiencia de sí se encuentra inserta en determinado régimen de verdad y por tanto también es susceptible de ser analizada y modificada (Larrosa, 1995).

La transformación de quién es, en el caso del profesorado, es analizada también en el contexto de una serie de artículos, sobre la génesis, el proceso y los efectos de la performatividad en el sector público de la educación (Ball, 2003). Para el autor se trata de una de las tres tecnologías políticas, junto al gerencialismo⁵ y el mercado, con las que se introduce la propuesta reformadora neoliberal de las últimas décadas. Mediante la performatividad el estado regularía las conductas del colectivo docente de forma indirecta e invisibilizada. A través de castigos y recompensas podría incentivar, controlar y transformar la actuación del profesorado, con el juicio y la comparación como principales herramientas.

La idea de performatividad, que define en el contexto de un estudio crítico sobre las formas de regulación de los comportamientos que entraña el discurso neoliberal, explora la posición ética del personal investigador y del profesorado en el espacio laboral y de relación definidos por la responsabilización y el emprendimiento característico de este sistema ideológico:

La performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación. Performances –de sujetos individuales u organizaciones– sirven como medidas de productividad o resultados, como formas de presentación de la calidad o momentos de promoción e inspección. Estas significan, encapsulando o representando un valor, la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento. (Ball, 2013, p. 104)

⁵ Recientemente se ha publicado un artículo de Díez Gutiérrez (2020) en el que, a partir del análisis de las últimas leyes educativas, plantea como se ha implantado este modelo gerencialista en el caso español a través de tres estrategias, a las que se hace referencia también en esta investigación. Se trata de los principios de la elección y la competición, los estándares de rendimiento y los sistemas de rendición de cuentas.

El sociólogo británico indica dos tipos de reacciones entre el profesorado, por una parte, dar sentido al proceso convirtiéndolo en una oportunidad para la excelencia y el éxito personal, o encontrarse en una tesitura de cuestionamiento, contradicción y conflicto interno. Pero, en cualquier caso, o en una combinación de ambas, se convierte en un momento de medición de la productividad, de juicio sobre la calidad del trabajo educativo especialmente en situaciones de inspección del trabajo, promoción o evaluación. La objetividad de las mediciones a través de cifras contrasta con el impacto que Ball (2003) señala sobre la propia subjetividad del profesorado, en sus creencias, valores y concepciones sobre su identidad profesional.

Mientras que esta performatividad se presenta como la superación de antiguas formas de control para dar paso a otras como la iniciativa personal o la resolución de problemas, lo cierto es que se acompaña de nuevas formas de vigilancia y autocontrol, tales como los sistemas de evaluación y la comparación de resultados, cuyo efecto sería justamente el contrario, esto es, el aumento de la inseguridad y el despliegue de tácticas que persiguen reducirla. De esta manera es como valores, relaciones y compromisos sociales pierden relevancia ante las fabricaciones que persiguen maximizar su productividad y lograr la excelencia en los resultados de su trabajo. Por una parte, aparecen las representaciones y aquello que puede ser medido y por otro las creencias. De esa tensión surgirán distintas tácticas para sobrevivir en dicho contexto (Ball, 2003).

La convivencia de tendencias contradictorias que caracteriza tanto a los períodos de transición entre distintas racionalidades, como a los de hegemonía de una de ellas, se aborda también en varias investigaciones que trabajan sobre los discursos vinculados a la gubernamentalidad neoliberal en el ámbito educativo.

Por ejemplo, en la exposición que realizan Perryman, Ball, Braun y Maguire (2017) sobre el cambio del poder disciplinario hacia el de la gubernamentalidad con relación al profesionalismo, se observa la introducción de una serie de procedimientos y técnicas para guiar y controlar la conducta de las personas, en la que se incluyen aquellas que fabrican las subjetividades y moldean las formas de conducirse del profesorado desde dentro del propio sujeto, mientras perviven otras formas de control externo.

Este equipo de investigadores británicos explora también la posición del profesorado reflexivo mediante el concepto de gubernamentalidad en un estudio desarrollado con el fin de analizar como las prácticas cotidianas que traducen las políticas

educativas en el aula configuran el ser del profesorado y su adherencia a las reformas educativas a través de un tipo de ética en la que se redefiniría su profesionalidad. En su investigación precisan que el desarrollo de nuevas habilidades vinculadas al control de sí, conlleva una intensificación de las relaciones de poder (Perryman et al., 2017).

Específicamente el profesorado en ejercicios de reinención y comprensión de sí, estaría persiguiendo un ideal del buen profesor (R. Connell, 2009; Moore, 2004; Moore & Clarke, 2016; Nóvoa, 2009). Algunos de los aspectos que destacan en los mecanismos que traducen las políticas en prácticas son los siguientes (Perryman et al., 2017):

- La observación de uno mismo y entre pares, articula un nuevo tipo de profesional que se centra en la competencia técnica más que en valores o juicios, en una nueva relación entre el juicio y el juez, esto es, una nueva relación con el sí mismo. En ese sentido, la práctica reflexiva se convierte en una de las características del buen profesional.
- El desarrollo profesional continuo y aprendizaje a lo largo de la vida laboral, a través de talleres, formación y una apropiación de una parte del profesorado del sentido de las políticas y reformas en marcha. Se sitúa y concibe, por tanto, la promoción de la formación continuada como una disposición permanente del profesorado.
- La extensión del discurso sobre la obligación del profesorado de comprometerse en la mejora de la práctica a través también de otras fórmulas como la mentoría, *coaching* o encuentros en los que vincularse personal y afectivamente con el grupo, lo que supone asumir también la responsabilidad por los resultados académicos del alumnado.

El análisis de este grupo, por lo tanto, profundiza en la paradoja del profesorado como un tipo específico de sujeto ético dirigido por la auto reflexión. La combinación de esta forma de poder, que guía a través del interés, la curiosidad y el compromiso, con otras formas más tradicionales como la disciplinaria y la correctiva constituyen una trama de modos educativos en la que se desenvuelve la práctica docente en la actualidad. Señalan además (Ball et al., 2011) como el discurso del profesorado sobre la mejora de la propia práctica, la reflexividad y el desarrollo de nuevas técnicas de “gestión” de la clase lleva implícito formas más avanzadas de control y regulación de la conducta del resto y de sí mismo. Este rasgo, característico del modo pastoral de gobierno en los estados modernos cuando buscan la aquiescencia del gobernado y su identificación con

los fines planteados, aparece estrechamente relacionado con la idea de gubernamentalidad propia de la racionalidad neoliberal. Sin embargo, junto a esas formas sutiles de conducción de las conductas, se mantienen otros mecanismos disciplinarios, como las visitas de inspección o de la dirección del centro inesperadas, las observaciones entre colegas y las comparaciones de resultados.

La aproximación a la configuración y transmisión de los procesos reflexivos se ha realizado en algunos casos desde una perspectiva histórica y genealógica. En esa línea destaca el trabajo de Fendler (2003) quien indaga en los fundamentos epistemológicos y ontológicos del concepto de reflexión utilizado por figuras y corrientes claves en torno a la práctica reflexiva.

Concretamente señala cuatro fuentes y líneas de pensamiento diferenciadas que conforman una trama de argumentaciones y consideraciones sobre la reflexión (Fendler, 2003): La racionalidad cartesiana que habilita a la autoconciencia como generador de conocimiento válido; el pensamiento de Dewey que apela a la racionalidad como superior al impulso; las características del pensamiento profesional elaboradas por Schön en las que se contraponen la reflexión durante la acción con la racionalidad tecnocrática e instrumental, y las críticas al conocimiento hegemónico desde un feminismo cultural que vinculan el pensamiento reflexivo con el empoderamiento y la agencia a través de las voces tradicionalmente ausentes.

A través de la caracterización de estas cuatro corrientes que han configurado la práctica reflexiva Fendler (2003) consigue exponer algunos aspectos discordantes que paradójicamente al aparecer como un todo integrado otorgan al concepto la capacidad de albergar distintas visiones, en ocasiones contradictorias, sobre la práctica reflexiva en la docencia que explicarían la capacidad de adaptación del concepto a contextos educativos e ideológicos dispersos u opuestos.

Concretamente señala el riesgo que entraña una reflexión que remita a aquello adquirido a través de las prácticas sociales que se trata de analizar, en tanto no se produzca un movimiento que rompa la circularidad del pensamiento. Por otra parte, a través del análisis de herramientas como los diarios o las autobiografías empleados en esos procesos, establece, similitudes con fórmulas como la confesión cristiana y expone los riesgos de profundizar en estereotipos sobre lo que puede ser dicho o no. En ambos casos las similitudes con otras tecnologías de vigilancia y control, sirven a la autora para

subrayar el carácter complejo y contradictorio de la reflexión en contextos educativos y para recordar la necesaria atención a sus consecuencias con una mirada escéptica y crítica (Fendler, 2003).

Por último, se presenta una línea de exploración que desgana los procesos de responsabilización del profesorado vinculados al compromiso con la educación inclusiva (Done & Murphy, 2018). Plantean como la inclusión puede formar parte de las crecientes demandas que recibe el profesorado sobre los resultados académicos del alumnado en el contexto de competencia personal, de centros y países del sistema neoliberal.

Done y Murphy (2018) señalan que una conceptualización de la libertad característica del liberalismo clásico, estaría detrás de la falta de resistencia del profesorado a las políticas educativas, en el sentido de sentirse responsables de sus elecciones y de sus consecuencias, ignorando las condiciones de realidad que rodean dichas decisiones. Inspirándose en las descripciones de la salvación que el poder pastoral ha utilizado, establecen una analogía con el papel que algunas imágenes de la profesión docente vinculadas a la transformación social podrían cumplir en la aceptación e incorporación de políticas educativas con claras contradicciones respecto a los valores y experiencias personales del profesorado.

Por otra parte, se muestran de acuerdo con otros aspectos característicos del profesorado descritos por otros autores, como una adhesión a un tipo de profesionalidad que si por un lado les compromete con el bien común, por otra parte, les lleva a tratar de evitar los riesgos de recibir acusaciones sobre la falta de compromiso con los grupos más vulnerables, o de obstaculizar pequeños avances en un programa ambicioso de inclusión educativa, lo cual explicaría la postergación de críticas y oposición a dichas políticas neoliberales (Moore & Clarke, 2016).

1.2.3. Síntesis y reconstrucción de la experiencia

En este apartado se exponen algunas características de la posición adoptada como investigadora y docente para la elaboración del trabajo. En primer lugar, se ofrecen unas ideas sobre el carácter de la investigación y sus particularidades en el contexto de la investigación que desarrolla el profesorado que se ha presentado. En segundo lugar, se revisa la posición de la docente atendiendo a las demandas de la racionalidad neoliberal que ya se han ido introduciendo en algunos de los apartados anteriores. Por último, se

propone sostener una posición reflexiva que analice también los criterios en torno a los que se construyen las subjetividades en los regímenes de verdad actuales.

Es oportuna una primera distinción, que se desarrollará más extensamente en el apartado metodológico, desde la que se concibió el espacio para esta indagación reflexiva. La complejidad de la vida social y, por tanto, de la escolar, precisa de una vía que vincule los análisis inductivos, con los deductivos, ambos necesarios e incapaces por separado de dotar de sentido el discurrir de las vidas en el aula.

Por otro lado, la propuesta de adoptar una meta posición que permita abordar al sujeto y su enunciación, solo puede ser a través de la incorporación del propio sujeto al sistema de observación (Ibáñez, 1985; López Baños et al., 1990; Maturana & Varela, 2009; Morin, 1994).

Por tanto, se pretende reconocer la subjetividad como un elemento ineludible que no invalida una posición, sino que desvela las bases desde las que se construye el pensamiento y que somete a escrutinio la propia posición investigadora en tanto que sujeta a los vaivenes discursivos y a las condiciones sociales, económicas e ideológicas que rodean la docencia, el pensamiento y la investigación.

La concepción del profesorado reflexivo que se sostiene, como ya se indicó, inicialmente se inspiró en los trabajos que mantienen la atención tanto sobre el papel de los profesionales de la educación en la investigación educativa como sobre las condiciones de escolarización (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Liston & Zeichner, 1993; Zeichner, 2005; Zeichner & Liston, 2013). Posteriormente se ha ampliado al incorporar otras perspectivas que proponen repensar el concepto de reflexión y que analizan las consecuencias que los modelos de gestión empresariales están teniendo sobre los modos de subjetividad que promueven y sobre las condiciones de trabajo del profesorado.

Para la comprensión del último de los sentidos señalados, la reflexión como análisis de las relaciones de dominación, se ha recurrido al valor que desde numerosas perspectivas se otorga al concepto de gubernamentalidad, en el que convergerían las técnicas de dominación sobre otros, con las tecnologías del yo referidas (Ball, 2013; Bragg, 2007; Cortés et al., 2013; Díez-Gutiérrez, 2020; Fendler, 2003; Jódar & Gómez, 2007; Larrosa, 1995; Martín Rojo, 2018; Perryman et al., 2017).

Por otra parte, con relación al rol de investigadora, merece la pena también revisar la manera como está teniendo lugar la transformación de las subjetividades del

profesorado investigador en el contexto de la universidad (Ball, 2013; Saura & Bolívar, 2019).

Para ello, se ha reseñado brevemente la aportación de Ball (2013) quien mediante el concepto de performatividad en educación al que se ha hecho ya referencia, ofrece una perspectiva sobre la mencionada transformación de las subjetividades del profesorado que resulta útil para la lectura crítica de la propuesta investigadora presentada en esta tesis.

El presente trabajo de investigación puede observarse como una performance, como evidencia y resultado de un modo de hacer e investigar que precisamente presenta la disposición de una educadora a volverse sobre sí misma para enjuiciar su tarea educativa. En ese sentido se enmarca en el nuevo discurso del poder en el que la rendición de cuentas y los ejercicios de transparencia son claves de las nuevas formas de autocontrol y, por tanto, como recuerda Ball (2013) también de la incertidumbre e inseguridad ontológica vinculadas al juicio y la responsabilidad.

Se observa, por último, una confluencia entre la dimensión personal y la social definida por las nuevas formas de relación en la comunidad académica, en las que se encuentra inmersa. Enmarcadas en las llamadas tecnologías del yo, y aplicadas al contexto educativo y particularmente al profesorado, este tipo de performances, dan materialidad a un compromiso permanente con la comprensión y la mejora del sí mismo que, como ya se ha dicho puede entenderse como una materialización de las formas de regulación social y moral en las propias mentes del profesorado.

Puede entenderse entonces que la reflexión, que no se limita a aspectos "impersonales" como los conocimientos pedagógicos, sino que penetra en aspectos personales como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos y emotivos, etc... pretendería la transformación personal del profesor (Larrosa, 1995, p. 280).

Ponerse en juego, como ser humano que cumple con los requerimientos que llevan adheridos las formulaciones del buen docente en cada momento, representa una forma de educación moral y de creación de subjetividad que refuerza sus similitudes con las confesiones del modelo pastoral y de la tradición católica. Deviene de ahí el interés por extender la indagación a cuáles son los valores morales que se están apuntalando desde las prácticas educativas y discursos normativos como se pretende en los siguientes apartados, y sobre sus vínculos con los principios democráticos y de justicia social.

En ese sentido, cabe recordar (Ball, 2013) dos paradojas de dichas selecciones sobre las competencias que debe reunir el profesorado a las que se refiere como fabricaciones, que pueden aplicarse también a los procesos reflexivos:

- Se vuelve una disciplina de la imagen (una distracción, estrategia de gerenciamiento de la imagen, con pérdida del compromiso y autenticidad).

- Lo que pretendía más transparencia, logra opacidad, al construirse cada vez artefactos representacionales cada vez más sofisticados.

Con ello se asiste a una sustitución de la autenticidad por la plasticidad estrechamente vinculada a las dinámicas de venta en el mercado educativo e investigador.

En esas circunstancias los análisis que atienden a factores sociales y económicos en la conformación de las identidades tanto del alumnado como del profesorado o del personal investigador pueden arrojar luz.

Forma parte de ellos, el trabajo desarrollado y las posiciones sostenidas por Reay (2013). Cuando esa reflexión la extiende a su propia trayectoria y experiencia vital, se aprecia una coincidencia entre las implicaciones de la movilidad social en las personas de la clase trabajadora, y concretamente en la suya, con los efectos ya señalados por Ball (2013) de los ejercicios vinculados a la rendición de cuentas.

Concretamente se refiere (Reay, 2013) a una pronunciada consciencia de sí misma, inhibición, y un alto desarrollo de prácticas de autocontrol y auto-vigilancia que bien puede aplicarse a la propia experiencia vivida por la docente e investigadora de este trabajo. Estas prácticas dirigidas, según la misma autora, a evitar las vivencias de riesgo y afrontar la amenaza de volver a sentir vergüenza y humillación parecen incrementar su impacto si se examinan a la luz de los nuevos dispositivos de regulación de la conducta propios del neoliberalismo.

Las cautelas que suscitan estas aportaciones en cuánto al carácter ambivalente de la práctica reflexiva, refuerzan el interés de esta investigación por extender la reflexión más allá de lo personal y analizar con profundidad los contextos ideológicos y la forma en la que toman cuerpo en determinadas circunstancias sociales, económicas y políticas los nuevos dispositivos de gobernanza vinculados a la expansión de las dinámicas empresariales al espacio educativo.

1.3. Experiencias y contextos del alumnado

Este bloque se detiene en la diversidad de condiciones sociales y personales que podrían intervenir en la forma de experimentar lo educativo por el alumnado. Con ese propósito se continúa la revisión literaria con algunas ideas sobre los distintos conceptos de infancia y modos de producción de subjetividad; después se propone atender a las prácticas escolares en tanto que condicionadas por el contexto y se apunta algunas ideas e implicaciones de lo que ha supuesto el enfoque inclusivo en educación. Para finalizar se hará referencia a las posibilidades y dificultades que el movimiento de participación y voz del alumnado ha ofrecido en ese contexto.

1.3.1. Infancias, producción de subjetividad y desigualdad educativa

Al proponerse en este trabajo un diseño investigador que se acercara a la vivencia de cada estudiante a través de sus relatos sobre lo que sucedía en el aula, ha sido necesario atender también a trabajos que procuran contextualizar y comprender la diversidad del sentido de lo educativo para el alumnado.

Aunque en la presentación de los distintos modos educativos que arrancan en los estados modernos europeos, descritos por Varela y Álvarez-Uría (1991) y Varela (1992), ya se expusieron elementos propios de las visiones de la infancia sobre las que se construían, conviene recordar una parte de ellos:

Durante el Siglo XVI, a pesar de la consideración de las edades de la vida como un proceso cíclico continuado no ligado al desarrollo biológico, empieza a imponerse una idea de la infancia como una etapa de maleabilidad propicia para la intervención. Es en ese contexto en el que se inicia por parte de los jesuitas un modo educativo que ayudará a la individualización y a la producción de un nuevo tipo de hombre (Varela, 1992, p. 11).

En el siglo XVIII (Varela, 1992, p. 14), se generaliza ese modo pedagógico para las clases altas y medias y se impone una visión de la infancia que se diferencia de la etapa adulta. La descripción rousseauiana de esa etapa infantil como dependiente y débil se irá imponiendo para esos grupos sociales, tanto como la visión de unas necesidades naturales que deben constituir el punto de partida para su educación. Por otra parte, las

clases populares, mantienen a grandes rasgos una vida indiferenciada de las de los adultos de su entorno.

Ya en el siglo XX (Varela, 1992, pp. 16–17), con los primeros pasos hacia la escolaridad obligatoria, se extiende un modelo de infancia, caracterizada y claramente inspirada en los modos de la clase media, al resto de grupos sociales. En ese momento, y paralelamente a la ampliación del conocimiento experto de psicólogos y pedagogos, se mantiene dicha formulación abstracta y universal y se naturalizan también unas etapas en la evolución y el desarrollo del pensamiento y socialización infantil.

En los trabajos de genealogía de los modos de educación desarrollados por Varela (1990) concluye que no solo perviven diferentes modos de educación en función de las clases y de grupos sociales, sino que en una misma institución lo educativo adquiere significaciones distintas para los niños en función del capital cultural y económico, la socialización familiar y las expectativas de futuro.

Como ya se señaló, y de acuerdo con la misma autora (Varela, 1990), la autoridad moral del maestro, a partir del XVIII va a asentarse también sobre un conocimiento pedagógico que empezará a acumularse y a aplicarse entre familias ricas y no sobre las casas de doctrina u hospicios donde se recogen niños pobres que están destinados a los oficios más bajos. Esta especificidad de la enseñanza según las situaciones económicas será fundamental en el diseño de un sistema general de educación para las clases populares por parte del estado nacional en plena construcción. El objetivo del sistema de control elegido para ese sector popular de la sociedad era inculcar unos valores e imponer unos hábitos y no el acceso a la cultura. Los maestros en esas circunstancias debían por un lado encarnar esos valores y por otro, incorporar las necesarias técnicas de domesticación.

Aparecen coincidencias entre esos análisis y una de las críticas fundamentales que la investigadora británica Burman (2016) realiza a las concepciones de la infancia dominantes en muchas investigaciones, en las que se sitúa en el centro de estudio a un niño o niña universal con capacidades independientes de su ambiente, y que, por tanto, ignoran el contexto de su producción social, cultural y política. Sus investigaciones con una perspectiva crítica de la psicología del desarrollo, hace ya dos décadas señalaron algunos elementos claves que se mantienen vigentes hoy en día. Entre ellos destacan las prácticas de psicologización entre las que la autora incluye la patologización de quienes

viven en la pobreza; la creciente regulación de la parentalidad, especialmente en el caso de las mujeres que ahora se convierten en cuasi-empresarias de su descendencia a la que deben preparar para el mercado, y el desplazamiento de la idea de riesgo desde el contexto hasta el individuo con giros discursivos en los que se utilizan mitos vinculados a la neurociencia o a la idea de resiliencia.

Fendler (2000, 2001) analiza diversas formulaciones sobre que sería un sujeto educado a lo largo de la historia con el objetivo de exponer los valores y sentidos que han ido conformando lo que hoy son supuestos indiscutibles.

De todos ellos, resulta especialmente relevante el último supuesto, y de más reciente incorporación (Fendler, 2000) en el que formula que el ser educado disfruta de ser educado y desea ser auto disciplinado, para lo cual recurre a la idea de la transformación en las subjetividades que se ha producido a partir de la imposición de las tecnologías post disciplinarias.

Señala Fendler (2000), la idea de que es ser educado en este momento implica también un giro reflexivo del sujeto que actúa sobre sí mismo, para querer precisamente aquello que no puede ser pensado de otro modo. Concretamente, cuando analiza las tendencias recientes de las reformas educativas en Norteamérica identifica elementos que formaban parte del ámbito de lo que tradicionalmente se había considerado la subjetividad más privada e íntima que se han incorporado como parte de la tarea del profesorado para lograr el normal desarrollo del alumnado. Esa esfera de educabilidad a la que la autora engloba en la educación del deseo trataría desde la motivación, hasta la actitud positiva o el amor y los sentimientos.

En otro orden, hay que referirse a una transformación en la comprensión de la infancia por la que pasa a ser considerada como sujeto de derechos en el contexto político, jurídico y discursivo. Este elemento es una de las bases en las que se apoya el enfoque inclusivo en educación al que se atiende en el siguiente apartado.

Antes de abordarlo y exponer algunas dificultades en su desarrollo, es conveniente, presentar de modo sintético tres factores que se han considerado en este trabajo por su relevancia en la producción de diferencias en las trayectorias educativas del grupo con el que se llevó a cabo la investigación.

Se trata, en primer lugar, de las condiciones relacionadas con discapacidad o dificultades de aprendizaje; en segundo lugar, con la pertenencia a grupos no

hegemónicos, como la población gitana y población de procedencia extranjera con el estigma de inmigrante, y, en tercer lugar, con el capital económico, social y cultural. Otras dimensiones de gran relevancia como la diferencia en el sistema sexual y de género no están ausentes tampoco en el análisis, en tanto que cruzan cada uno de los tres ejes considerados, aunque no se haya planteado una revisión literaria para su estudio. Así mismo, las intersecciones entre todas las facetas escapan a las pretensiones de este marco, aunque se apuntan algunas líneas de reflexión en la discusión de los resultados.

Con relación al primer elemento, se consideran las diferentes significaciones en torno a las capacidades desde dos perspectivas:

Por un lado, cabe considerar el peso que las diferencias de capacidad mantienen como explicación del éxito académico. La persistencia de la naturalización de un continuo de capacidades o inteligencia, en el que situar los dones recibidos genéticamente por cada persona, mantiene la coartada de las capacidades como explicativas de los logros académicos y consecuentemente de la posición social y laboral que se ocupa. Así lo señala Tomlinson (2017, p. 26): “la noción de la fabricación de la incapacidad en educación como una de las herramientas explicativas puede sustentar la intención política más amplia de perpetuar las estructuras de desigualdad en sociedades enteras”. Esta posición ya se ha expuesto en líneas generales en el apartado de la ideología meritocrática.

Por otro lado, las reivindicaciones del enfoque inclusivo en educación de hacer presentes a personas con discapacidad o con diferentes habilidades personales en la escuela ordinaria y de dar respuesta a sus necesidades educativas, atraen el foco hacia otras diferencias en la participación y éxito educativo experimentadas por algunos colectivos con una presencia más asentada en el sistema educativo.

El papel que ha adquirido el enfoque de la educación inclusiva en los últimos años para albergar las reivindicaciones de los derechos de los colectivos tradicionalmente más alejados de la institución escolar, así como el propio carácter normativo que ha alcanzado en las políticas educativas de nuestro país, recomienda abordarlo de forma específica en el siguiente apartado.

Para el segundo eje, cabe señalar como la incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera emigrada o de la minoría gitana en nuestro país en las últimas décadas ha ido paralela al desarrollo de un proceso de legitimación de las desigualdades a través de la consideración de las diferencias “culturales” como elemento

crítico y problemático de dicha incorporación (Osuna, 2012). Esta utilización del factor cultural como explicativo del éxito o fracaso ha sido especialmente evidente en el caso de minorías con una larga trayectoria en nuestro país, como la población gitana (Abajo & Carrasco, 2005). Para esta investigadora, esta visión del alumnado como “discapacitado cultural” esconde las dificultades de tipo social, económico y jurídico de grupos de población que ven restringidos sus derechos políticos, sociales y económicos por su carácter de trabajadores extranjeros (García et al., 2016) en los casos de la población emigrada, o por una larga trayectoria de desigualdad económica en el caso de la población gitana. De esta manera, como indica Veiga-Neto (2010), en la relación entre sociedad y escuela aparece una lógica que afecta a la domesticación de la diferencia e implica el diferencialismo y la desigualdad. Sin embargo, la presente revisión literaria tampoco puede abordar la cuestión del racismo (Taguieff, 1998) más allá de adherirse a una posición que asume que el racismo cultural en el contexto educativo se convierte en un elemento idóneo para la comprensión de la compleja interacción entre la afirmación de la diferencia y las experiencias de la desigualdad (García Canclini, 2004).

Por último, en cuanto al tercer factor, referido al papel que las condiciones de escolarización y el capital del que disponen las familias de procedencia tiene en las trayectorias educativas, cabe señalar que su estudio ya a partir de los años sesenta tuvo un amplio desarrollo. Se discutieron las funciones de la escuela y su papel reproductor; la relación entre el éxito educativo y variables como el capital económico, social o cultural, o el impacto de la educación formal sobre la movilidad social. Junto a aquellas investigaciones y las políticas educativas que se formularon para hacer frente a la desigualdad educativa vinculada a los contextos socioeconómicos, se desarrollaron líneas de trabajo que atendían a la construcción del currículum, el rol docente, su pensamiento y su práctica. En estos momentos, algunos hallazgos recientes, que se presentan más adelante, permiten continuar ampliando la comprensión de los vínculos entre las distintas formas de capital de los contextos de procedencia y las trayectorias educativas.

1.3.1.1. De la exclusión a la educación inclusiva

Es oportuno recordar que una parte de las preocupaciones que estuvieron en el punto de partida de esta investigación fueron las preguntas en torno a qué sucede en los

encuentros con quienes no perciben los espacios escolares como lugares de pertenencia y acogida, interrogantes que el enfoque de la educación inclusiva sostiene.

Sin embargo, este apartado no pretende ahondar ni en las definiciones de inclusión ni en la evolución del concepto, del que existe abundante bibliografía, más que en lo que hace referencia a algunas ideas claves para la investigación.

Entre ellas se consideran las dificultades que se encuentran para superar el enfoque del déficit en la explicación de las trayectorias académicas y vitales. Se atiende así al proceso de etiquetaje en la consolidación y responsabilización personal de quienes no encuentran un encaje en el sistema educativo. Aunque ya se han hecho otras referencias pueden mencionarse las reflexiones al respecto de Pérez de Lara y Veiga-Neto en sendos capítulos del mismo libro (Larrosa & Skliar, 2001).

Además, se plantea en este bloque la compatibilidad de las políticas inclusivas, los principios y discursos que lleva adheridos, con los discursos y políticas educativas característicos de la racionalidad política hegemónica de esta época, para tratar de comprender sus efectos en el espacio educativo.

Al referirse a la inclusión necesariamente hay que atender a su contrario, esto es, a lo que representa estar fuera o en situación de exclusión. Sin ahondar en los debates y esfuerzos por acotar, definir y caracterizar el término en su devenir de los últimos años (Brugué et al., 2002; Escudero, 2005; García et al., 2016; Herzog, 2011; Laparra et al., 2007; Young, 2000), es útil aunque sea muy brevemente, referir algunos elementos que desde diversas perspectivas se han asociado a los procesos de exclusión en la medida en que tienen su correlato en el espacio educativo.

En una parte importante de los trabajos que los abordan se hace referencia al pensamiento de Nussbaum (2012), quien indica que hay una serie de necesidades básicas que cuando no se satisfacen dejan la vida desprovista de dignidad y de las capacidades necesarias para desarrollarse en libertad.

Desde la perspectiva sociológica, se señala que se trata de un fenómeno procesual, multidimensional y estructural (Laparra & Pérez, 2008). Las realidades que engloba, que en muchos casos se escapan a declaraciones y legislaciones protectoras, en las últimas décadas han empezado a caracterizarse con términos que se resisten a las mediciones pero que presentan la potencia de captar las situaciones de miseria que trajeron las nuevas

formas de capitalismo y específicamente lo que se ha llamado el cuarto mundo (Castells, 1999).

Además de desafiar la evaluación y concreción, parece que tiene el efecto de enfocar la atención en los individuos que la sufren, a los que caracteriza por su desafiliación, y no tanto en los propios procesos excluyentes (Castel, 1995). Resultan particularmente esclarecedoras las palabras de García y Sáez:

Así, ser excluido no es solo vivir una situación de dificultad, es también ser asignado a un lugar social negativo generado en el juego de las condiciones económicas, políticas y laborales. Estar excluido es acabar ocupando un lugar social afectado de negatividad, de desventaja en el conjunto de las posibles posiciones sociales. Y es en este proceso de asignación donde la cuestión alcanza su punto más problemático. Si bien todos comprendemos que nadie nace excluido, y que se llega a serlo de acuerdo con ciertos itinerarios desfavorecedores, la asignación o derivación de estas personas a distintos dispositivos sociales (administrativos o judiciales) puede tener un efecto de naturalización del individuo como problemático. (García & Sáez, 2017, pp. 99–100)

Desde esta perspectiva, algunos de los peligros del etiquetaje sobre las identidades deterioradas (Goffman, 2006), pueden ser claramente aplicados a quienes se califica como excluidos, con importantes consecuencias para la autoimagen del afectado, así como para su posterior participación social. De acuerdo con el autor, una de las consecuencias sería un cambio drástico en la identidad pública del individuo, conducido a ocupar un nuevo estatus y sostener una nueva identidad pública.

No se trata de una determinación sino de un riesgo que en el contexto escolar adquiere dimensiones particulares.

En ese sentido, con relación a las personas discapacitadas se recogen en la literatura (Barnes et al., 2008; Barton, 2011) los esfuerzos realizados por romper la perspectiva del déficit personal. Se trata de las críticas que el modelo social en el movimiento de la discapacidad ha realizado desde hace décadas sobre la relevancia de atender a las barreras que las sociedades y sus instituciones presentan para la inclusión.

Sin embargo, estos esfuerzos estarían resultando infructuosos para otros colectivos:

Esta comprensión ha dado como resultado una legislación y una mayor comprensión pública de muchas discapacidades físicas, sensoriales y de otro tipo. Hay menos comprensión acerca de la mayoría de los jóvenes que se considera que 'tienen NEE' y aquellos cuyas dificultades de

aprendizaje más leves o comportamiento disruptivo y la falta de adaptación a las demandas de puntajes más altos en las pruebas son considerados como problemas importantes por las escuelas y los responsables políticos. (Tomlinson, 2017, p. 5)

Con relación a la exclusión educativa el vínculo con el derecho a la educación es evidente, y en su implementación junto al derecho al acceso, se ha señalado la relevancia tanto de la plena participación en la vida escolar como la consecución del éxito en el paso por el sistema educativo.

En ese sentido, se puede señalar que, afortunadamente, el proceso democratizador vivido en el siglo pasado ha permitido el avance y desarrollo de los derechos de la infancia, especialmente en el ordenamiento legal internacional y nacional. Las legislaciones se han ido adaptando para reconocer los derechos de la infancia en prácticamente todos los países, si bien, la situación de menores no acompañados en distintos países de la Unión Europea (Barbulescu & Grugel, 2016; Kanics & Senovilla, 2010), y de América del Norte (Bhabha, 2017), parece apuntar en dirección contraria.

La educación no ha sido ajena a esos procesos, de manera que las pretensiones para democratizarla, no sólo en el acceso o en la distribución del éxito académico entre todo el alumnado, sino en la formación y práctica en procedimientos democráticos, han alcanzado tanto a las discusiones académicas como a los movimientos y corrientes pedagógicas que aspiran a promover la equidad educativa y la justicia social.

La evolución desde las últimas décadas del S. XX del concepto de inclusión como proyecto político y principio para la formulación de políticas educativas ha sido moldeado por numerosas corrientes de las que existe abundante bibliografía fuera y dentro de nuestro país (Ainscow, 2020; Ainscow et al., 2019; Barton, 1997; Danforth & Naraiian, 2015; Echeíta & Ainscow, 2011; Parrilla, 2002; Sapon-Shevin, 2013; Slee, 2011, 2012; Susinos, 2002; Susinos & Parrilla, 2013; Tomlinson, 2017; UNESCO, 2009; Walmsley, 2001).

Ya en la primera década de este siglo, la UNESCO formula en sus directrices sobre políticas de inclusión en educación la siguiente consideración sobre la educación inclusiva:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el

aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2009, p. 9)

Se constata en algunos trabajos un avance en la consideración de la inclusión educativa no ya sólo como un principio, sino como un derecho positivo (Echeíta & Ainscow, 2011), adquiriendo por tanto el carácter de obligación para las autoridades. Ambos autores indican unos elementos que consideran definitorios del concepto de inclusión: su carácter de proceso, la extensión a todo el alumnado, no sólo por su presencia, sino también, por su participación y éxito; la identificación y eliminación de barreras, y la atención al alumnado más vulnerable.

En un proceso de retroalimentación mutua, las instituciones internacionales e intergubernamentales han incorporado y promovido los principios inclusivos en sucesivas declaraciones, conferencias y documentos con recomendaciones a los distintos países, señalando a las escuelas ordinarias como los espacios en las que educar a todas las niñas y niños.

1.3.1.2. Prácticas educativas y condiciones de escolarización

Se propone, a continuación, recuperar la perspectiva sobre el carácter social de las prácticas escolares, en el sentido de condicionadas por el contexto social y económico, y vincularlo con las demandas del enfoque inclusivo en educación

Es conveniente referirse, brevemente, a lo que indican investigaciones recientes sobre la desigualdad y el éxito educativo. A algunas de ellas ya se ha hecho referencia como el trabajo de Reay (2017) realizado en el contexto británico con relación al mito de la meritocracia y la movilidad social, o el de Ball (2010) sobre el régimen neoliberal y la transformación de la educación en un mercado. Ambas señalan con claridad la incapacidad del sistema educativo para hacer frente a las desigualdades económicas por la prevalencia de los principios económicos neoliberales.

Otras investigaciones, inspiradas en el trabajo de Bourdieu (2001, 2018), realizan un análisis de las interacciones entre las condiciones sociales, económicas e ideológicas de las distintas clases sociales en la actividad educativa en el contexto norteamericano.

En ellas dos autoras indagan en aspectos que suman sus efectos a los provocados por las diferencias en los recursos materiales o actividades a los que da acceso el dinero, como por ejemplo, cuestiones relacionadas con el capital cultural que se activa al solicitar ayuda en el aula, o con el conocimiento de regulaciones formales e informales en las instituciones en momentos decisivos de las trayectorias académicas (Calarco, 2011; Lareau, 2015). También en el contexto norteamericano, el ya mencionado trabajo de Young (2000) no dejaba de subrayar las diferencias vividas en las experiencias educativas entre grupos hegemónicos y subyugados.

Por otra parte, un grupo de investigaciones recientes apuntan a la persistencia de la desigualdad en el logro educativo a lo largo de la escolarización, en función del contexto socioeconómico de las familias de procedencia (Cheadle, 2008; von Hippel & Hamrock, 2019) y no tanto del nivel de implicación y compromiso familiar con la tarea educativa (Hartas, 2012).

Es el caso también de una reciente investigación desarrollada en Reino Unido, Alemania y Holanda, en la que los autores muestran como la mayor parte de la desigualdad en el éxito escolar se genera antes del ingreso en el sistema educativo (Passaretta et al., 2022).

Apunta también en esa dirección un trabajo de Gil-Hernández (2021), en torno a los modos en los que el estatus socioeconómico de las familias afecta al logro académico en la infancia en Alemania, en el que se analiza como el esfuerzo y la perseverancia solo compensaban bajas habilidades cognitivas en el paso a la secundaria en estudiantes con ventajas socioeconómicas.

En nuestro país también se ha abordado desde distintas perspectivas. Concretamente, al examinar las políticas de lucha contra las desigualdades y la exclusión educativa, Bolívar, (2012) recoge tres grandes fases que denomina de compensación, de lucha contra la exclusión y de individualización y maximización de oportunidades de éxito. Señala el mismo autor la inquietud que produce observar en las estadísticas una ausencia de mejora significativa de los más desfavorecidos en el sistema educativo.

La atención prestada y evidencias que se repiten, no se traduce sin embargo en políticas educativas exitosas que alcancen a detener los procesos crecientes de desigualdad educativa (Bolívar, 2012).

Así mismo, sirven como ejemplo, otras que consideran la relación entre equidad y justicia social (Bonaf & Scandurra, 2019; Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2016; Murillo & Martínez-Garrido, 2020), o las que analizan algunos elementos explicativos de la desafección del mundo académico y de los centros escolares en una parte de las familias y el alumnado en nuestro país (Carvajal Soria et al., 2014; Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017; Río Ruiz, 2010; Tarabini & Curran, 2015).

Esta preocupación está presente también en el movimiento de la inclusión en educación (Ainscow, 2020; Ainscow & Miles, 2008; Echeíta & Ainscow, 2011; Sapon-Shevin, 2013; Susinos, 2002; Susinos & Parrilla, 2013; Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011).

Es así como en este momento, para eliminar los obstáculos con los que se encuentra el alumnado, el profesorado debería derribar en el espacio escolar aquellas barreras que han generado condiciones sociales, económicas, políticas y personales. Sin embargo, esa detención de la reproducción social que se pretende en el ámbito escolar, como se acaba de señalar no se corresponde con las realidades de (in) movilidad social y desigualdad, o con los niveles de segregación escolar en nuestro país.

1.3.2. Expectativas incumplidas

Como se ha expuesto, el avance del enfoque inclusivo no está exento de complejidades, tales, que obligan a replantearse si, tal vez, se trata en estos momentos de un significativo vacío que puede ser enarbolado para casi cualquier política educativa. Se procura exponer en este apartado como las disposiciones y regulaciones adoptadas para promover la inclusión conviven con una exclusión creciente de grupos vulnerables (Slee et al., 2019).

Para este fin, es clarificadora la tercera categoría de la exclusión que formula el sociólogo francés Castel (1997) a la que denomina segregación incluyente, en la que se encuentra una clave para definir la situación de una parte del alumnado que hace tiempo que está en las aulas, pero para quien resulta inalcanzable el éxito educativo. Dos elementos ayudan a explicar esa paradoja.

Por una parte, el hecho de la exclusión que por cotidiana se hace invisible (Gentili, 2002). Se trata de la aceptación o naturalización del fracaso y deserción en la escuela entre el alumnado más desfavorecido e invisibilizado que, a menudo, en su condición de

no apto o adecuado para la vida escolar aparece directamente culpabilizado por su falta de interés o por su comportamiento inapropiado. Por lo tanto, si bien es cierto que en el siglo XX se vio como la escolaridad universal, en una parte importante de sociedades, daba acceso a niñas y niños a la enseñanza obligatoria, también se ha visto como quienes no consiguen vincularse a ese mundo aparecen ahora como responsables de la posición social en la que se encuentran.

Por otra parte, la actual tendencia a la segregación de ese mismo alumnado en determinadas escuelas ordinarias, que también suelen atraer a quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo, a menudo acompañado de programas y especialistas que tratan de dar respuestas a sus necesidades, termina cerrando un círculo de segregación complejo al que ya se ha hecho alusión en este trabajo.

En ese sentido, la confusión de lo que se dice y se oculta a través de términos como ‘diferencia’ y ‘diversidad’ es relevante, especialmente por sus consecuencias en la educación, al reforzar las nociones de normalidad y anormalidad; silenciar a aquellos que ‘ya estaban allí’, y profundizar en la especialización y normativización de cada proceso imposibilitando la inclusión (Cortés et al., 2013; Skliar & Larrosa, 2013).

También desde la perspectiva antropológica y de la investigación etnográfica se apunta a que la confusión en la utilización de los conceptos de diversidad y diferencia convierte a la escuela en un escenario privilegiado para sostener, por un lado, la idea de la promoción de la diversidad y equidad y por otro, la producción de un orden social desigual:

La escuela no puede reconocer la diversidad, que ya existe lo quiera o no lo quiera la institución; lo que hace simplemente es gestionarla. Y lo hace ordenando las diferencias que construye (y que emergen de las distancias que se establecen entre los diferentes individuos y grupos humanos) y que termina traduciéndolas en desigualdades. Este sí es el verdadero objeto institucional de la escuela: gestionar la diversidad para terminar produciendo un orden diferencial entre los individuos que la transitan. (García Castaño et al., 2019, p. 6)

Mientras en todas las declaraciones, legislaciones y discursos políticos educativos parece haber triunfado el enfoque inclusivo, desde distintas posiciones se constata y alerta sobre las contradicciones presentes en unas realidades de desigualdad creciente.

Entre ellas resultan especialmente llamativas las de algunas de las figuras destacadas desde hace tiempo en la denuncia de la exclusión educativa:

Los investigadores que actualmente se dedican al área de educación inclusiva se enfrentan a muchos desafíos. El significado de “educación inclusiva” está sujeto a interpretaciones contradictorias expresadas por académicos, profesionales, políticos y también por la prensa sensacionalista. Igualmente, el contexto de la política en la que la educación inclusiva necesita situarse y ser comprendida es un contexto de mensajes, prioridades y compromisos opuestos y contradictorios a los dictados por los gobiernos y otras agencias responsables. Finalmente, en la actualidad estamos siendo testigos de un ataque hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas que recibe el apoyo de algunos académicos, representantes de centros residenciales segregados, representantes de sindicatos de profesores, padres y la prensa sensacionalista. (Barton, 2011, p. 72)

Tal y como señalaba Barton (2011), uno de los exponentes del modelo social de discapacidad, entre el grupo de profesionales pertenecientes a lo que tradicionalmente se ha llamado necesidades especiales se puede encontrar el mismo abanico confuso y contradictorio de ideas sobre la inclusividad que en el resto de los grupos profesionales del sistema educativo. Coinciden en esa diversidad de posiciones también con asociaciones de familiares, quienes, en algunos casos para asegurar el derecho a la mejor enseñanza posible, reclaman la escolarización total o parcial en centros especiales.

En una investigación desarrollada en nuestra comunidad autónoma, que analiza la normativa vinculada a la atención a la diversidad y su impacto sobre las decisiones pedagógicas y organizativas adoptadas en los centros (Haya & Rojas, 2016), se ahonda en esa preocupación por la disociación entre los principios de la educación inclusiva y las políticas actuales. Señalan entre otros aspectos la confusión terminológica que se produce al identificar inclusión e integración o las medidas de atención a la diversidad con una escuela inclusiva; el alejamiento entre las escuelas y las instancias en las que se definen las normativas; el despliegue de servicios, estructuras, figuras altamente especializadas que separan la atención de este alumnado de las aulas ordinarias, y las categorizaciones y diagnósticos que ahondan en la separación y etiquetaje de una parte del alumnado.

Por otra parte, Slee (2018) propone volver a estudiar los procesos excluyentes que forman parte de la esencia de los sistemas educativos. En su interpretación, la propuesta revolucionaria que supuso en su día la perspectiva inclusiva en educación habría ido perdiendo fuerza a la misma velocidad que se extendía su uso.

Esta idea se ha examinado, por ejemplo, a través de las estrategias que desarrollan docentes en formación o en sus primeros años de actividad (Anderson & Stillman, 2010; Naraian & Schlessinger, 2017; Rice, 2006). Se trata de investigaciones que analizan las primeras experiencias y reacciones de profesionales de la educación, cuya formación se ha basado en el modelo social de discapacidad y de justicia social, al entrar en contacto con contextos reales caracterizados por la competitividad, la presión evaluadora, el individualismo, la exigencia de terminar temarios estandarizados y estructuras organizativas exclusivas-excluyentes.

Otras investigaciones se han propuesto analizar el porqué de la escasez de los avances en las prácticas inclusivas a través de la revisión de las publicaciones de alto impacto bajo el rótulo de educación inclusiva o del análisis de estudios de casos (Göransson & Nilholm, 2014; Nilholm, 2021; Nilholm & Göransson, 2017). En ellas se subraya la existencia de diversas definiciones de inclusión o prácticas inclusivas o la carencia de vínculos entre los esfuerzos teóricos y las prácticas en contextos reales.

En otro sentido se sitúan algunas investigaciones que han observado la redefinición de la discapacidad a lo largo de los últimos siglos y establecen correspondencias entre este cambio y los que se producen en las subjetividades propias de cada racionalidad de gobierno hegemónica, hasta llegar a la actualidad (Masschelein & Simons, 2005):

En esta configuración de gobierno, la exclusión se niega de una manera nueva, o más exactamente, la inclusión se convierte en un objetivo permanente del gobierno. La exclusión consiste en la falta de oportunidades para participar y vivir la propia vida como una empresa autónoma. La inclusión —el remedio de la exclusión— ya no es vista como la integración de todos a la sociedad para que cada uno tenga una identidad social normalizada. Más bien, ahora se cree que la inclusión consiste en tener la oportunidad de lograr esas habilidades de participación y comunicación que se requieren para operar en la comunidad de empresarios; en ser capaz de elegir o construir una identidad, de invertir en sí mismo y en los demás, o de elegir lo que más se ajusta a las propias necesidades individuales. Lo que se ha vuelto importante no es la participación y la integración en la sociedad normal y normativa; lo importante es la capacidad de participar e integrarse en sí misma. En otras palabras, la participación y la comunicación, igual que otras habilidades “funcionales”, se vuelven esenciales para la actual gubernamentalidad, cuyo lema podría ser “Haz lo que quieras, pero comunica, participa, invierte, expresa tus necesidades y elige. (Masschelein & Simons, 2005, p. 217)

Indican que ese es el sentido en el que se puede decir que el discurso de la inclusión resulta tanto una consecuencia del gobierno como un instrumento para el gobierno. Mientras que desde el discurso inclusionista se señala que hay un cambio de paradigma en marcha, en cuanto a la educación y a la sociedad, estos autores señalan que cuando se relaciona con las transformaciones de la subjetividad en la racionalidad neoliberal, se puede observar como las necesidades de esta nueva subjetividad se ven cumplidas en ese nuevo paradigma educativo. La educación debe aceptar la diversidad de necesidades y responder a ellas para insertarlas en esa nueva lógica neoliberal (Masschelein & Simons, 2005).

Analizan el concepto de comunidad que da sustento a la nueva racionalidad y señalan como en el discurso inclusivo, la idea de comunidad de intereses y necesidades personales comparte el sentido de lo comunitario de la nueva racionalidad, que se asienta sobre lo compartido, lo común, la comunidad de intereses. Frente a esa visión, exponen el espacio de la ausencia, de lo que falta, de lo que uno puede hacer por otro no porque compartan identidades o intereses, sino justamente por lo que no tienen en común, que no puede ser cuantificado ni saldado en un contrato, y, por lo tanto, de un modo de subjetividad que no es completamente transparente ni domesticable, y en el que aparece la idea de la responsabilidad por el otro (Masschelein & Simons, 2005, pp. 223–226).

Los mismos autores (Simons & Masschelein, 2011) en otra investigación examinan los discursos y algunas prácticas que pretenden vincular la democracia y la educación en el contexto flamenco de la primera década de este siglo, concretamente se detienen en las estructuras de participación local en los centros educativos; la inclusión de competencias referidas a la educación para la ciudadanía en el currículo; los procesos de inclusión de personas con discapacidad en las escuelas ordinarias, y las nuevas formas de gobernanza.

A partir de los trabajos de Rancière (1992, 2007; 2000) y Foucault (1988) señalan en este trabajo una distinción entre la subjetivación gubernamental, la política y la pedagógica. En la primera, se destaca, que los mecanismos y prácticas que analizan, en el actual contexto, constituyen tanto una forma de convertirse en sujetos como una forma de ser gobernables (los sujetos logran que se tengan sus intereses en cuenta y se adhieren a las ideas de consenso e inclusión). Destacan como esos mecanismos que forman parte de la subjetivación gubernamental estarían socavando las pretensiones democráticas de

la inclusión y participación en la presente racionalidad neoliberal, al constituirse como formas de despolitización.

Para Simons y Masschelein, el proceso de subjetivación política aparece como opuesto a la subjetivación gubernamental (2011). En el proceso político, una voz, una presencia se alza y evidencia la existencia de algo externo, y al hacerlo insta su igualdad, su capacidad para decir. En la subjetivación gubernamental, incluso aunque se pretenda lo contrario, como ocurre en las prácticas que persiguen la inclusión, se asume que no hay algo más allá de lo dado en el punto de partida ni opiniones, ni intereses, ni preferencias. En este momento, expertos y programas diversos pueden asesorar sobre como participar, comunicarse, emplearse, liderar a cualquiera que necesite apoyo, pero al hacerlo neutralizan la carga de disenso y cuestionamiento al sistema de asignación de posiciones y de desigualdad.

Proponen, entonces, superar ese proceso de domesticación en la escuela a través de “una noción de subjetivación pedagógica para la confirmación de la igualdad y, específicamente, para la confirmación de la propia “capacidad para” o la propia “potencia”” (Simons & Masschelein, 2011, p. 136) e indican que es desde esa posición cuando se produce una apertura a la escuela formadora.

Igualmente proponen retomar la práctica educativa como práctica política, pero desde otros presupuestos a los del neoliberalismo, otros autores al analizar la gobernanza educativa (Collet & Tort, 2019; Fielding & Moss, 2011).

En otra línea, no pueden descartarse las lecturas sobre las políticas de inclusión como una más de las tecnologías de subjetivación, que penetrarían en poblaciones hasta ahora excluidas de los circuitos de consumo y producción. Las mismas instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos maximizando su alcance, en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación mantiene a una parte de ellos, en situación de exclusión (Cortés et al., 2013).

1.3.3. Indagación de la experiencia del alumnado

Para finalizar la revisión literaria se presentan algunas ideas sobre la participación del alumnado, que inspiraron una parte de esta investigación, así como algunos esfuerzos realizados por situarlos en el actual contexto.

Junto a los enfoques filosóficos, sociológicos y pedagógicos que conforman el armazón teórico presentado para comprender el sentido de los discursos y prácticas del aula se propone en este último bloque una brevísima alusión a investigaciones que en los últimos tiempos han explorado y se han cuestionado sobre las posibilidades de acceso a la experiencia de la infancia particularmente en el contexto escolar. El origen, definición y caracterizaciones de esta tradición han sido ampliamente documentadas en numerosas ocasiones, y concretamente en la Universidad de Cantabria se han producido algunas de ellas (Cook-Sather, 2018; Fielding & Moss, 2011; Mannion, 2007; Messiou, 2013; Schultz, 2009; Susinos, 2012; Susinos et al., 2012; Susinos & Ceballos, 2012; Susinos & Haya, 2014; Whitty & Wisby, 2007). De hecho, en ellas se inspira una parte del diseño investigador que se presenta e interroga por las vías de acceso a la perspectiva del alumnado sobre lo que acontece en el aula.

Únicamente se hará referencia en este trabajo a algunas investigaciones que se sitúan en la misma perspectiva de atender a su carácter social y político y, por tanto, susceptible de un análisis sobre sus condiciones de posibilidad, sus finalidades y las subjetividades que promueven. En ese sentido, algunas corrientes de los estudios sobre infancia que se alinean con la revisión crítica del carácter de las investigaciones, sus prácticas y su vinculación con el contexto político e ideológico en el que tienen lugar, son las que se ha enmarcado en los estudios post-coloniales (Burman, 2018; Takayama et al., 2015, 2017). En sus planteamientos se proponen trascender el carácter eurocéntrico y colonial de las investigaciones que han dominado la investigación educativa internacional. Se pueden situar en esa órbita los análisis de la perspectiva de Sureña como la denomina Connell (2004).

Así mismo atienden al carácter social y productor de subjetividad otras investigaciones que han buscado comprender distintos aspectos del movimiento de participación del alumnado (Bragg, 2007). Esta autora concretamente propone considerar las iniciativas en las que el alumnado actúa como investigador atendiendo a su poder para conformar sus identidades, sus habilidades, preferencias y normas sin recurrir a prácticas de intervención o represión. Para ello analiza la cara oculta del empoderamiento del alumnado que toma en sus manos y bajo su responsabilidad su propio aprendizaje. Así, explora la configuración de unas subjetividades en las que se alinean los objetivos y aspiraciones personales del alumnado con los de las propias organizaciones. Mediante estrategias similares a las del mercado y las prácticas empresariales se les devuelve una

imagen de independencia y autonomía ajustada a los valores y al contexto ideológico de la clase media. Sin desconocer la relevancia de la participación del alumnado, la autora sugiere atender a las desigualdades que estas iniciativas pueden crear y reforzar desde la perspectiva de la justicia social.

También Raby (2014) cuando analiza la popularización de las iniciativas que conceden mayor participación al alumnado, sostiene el interés de mantener una actitud de vigilancia sobre el modo de conceptualizarla y de llevarla a la práctica. La preocupación de la autora se suma a una corriente de investigación (Bragg, 2007; Masschelein & Quaghebeur, 2005; Millei, 2012; Whitty & Wisby, 2007) que exponen como bajo esas iniciativas se promueve el desarrollo de habilidades en la infancia propias de los sistemas capitalistas neoliberales como son el autogobierno e individualismo, a la vez que se amplían las desigualdades estructurales y producen nuevas subjetividades vinculadas a valores individualistas (Raby, 2014).

En línea con lo expuesto en los apartados iniciales sobre las pedagogías correctivas y psicológicas, se plantea, entonces, como la participación del alumnado puede constituir una técnica blanda más en la caja de recursos que pretende la disciplina de forma invisible o enmascarada y, por lo tanto, reducir las posibilidades de cuestionar o resistirse en lugar de ampliar la agencia como se pretende:

En otras palabras, lo que sostenemos aquí es que la interpelación a participar no solo abre la posibilidad a un sujeto a asumir una identidad natural, libre, autodeterminada y no alienada; siempre prescribe también una cierta identidad participativa, una cierta forma de ser al individuo que implica no solo el gobierno de sí mismo como participante, sino también la consideración del otro como participante. (Masschelein & Quaghebeur, 2005, p. 56)

Sin embargo, Raby (2014) basándose precisamente en la idea de la ética del cuidado del sí (Foucault, 1999) y en la tradición crítica de prácticas educativas contrahegemónicas, plantea como ofrecer al alumnado discursos en los que se cuestionan sistemas de abuso de poder, de acuerdo a la edad, en los que se recuerda el derecho de participación y la agencia de todo el alumnado, puede dotarles de herramientas que les permitan no solo regularse a sí mismos y a los otros sino conocer las reglas del juego, de manera que puedan cuestionar o analizar sus posibilidades en otros contextos de forma individual o colectiva. Por otra parte, defiende también la potencialidad de otras visiones sobre la participación del alumnado que apunten a una concepción de lo humano como

necesariamente interdependiente y alejado de la visión individualista y de empoderamiento personal que habrían colaborado en la profundización de las brechas de desigualdad entre el alumnado (Gandin & Apple, 2002).

Esta interpretación de la ética del cuidado del sí, permite atender en esta investigación al gobierno de la clase como un espacio más para la reflexión sobre las formas en las que en el aula se abren paso réplicas o resistencias a las relaciones de poder, en las que la asimetría y la vulnerabilidad, en algunos casos, lleva a preguntarse sobre las opciones que quedan a una parte del alumnado para hacer oír su voz.

En ese sentido, y para finalizar, es pertinente una referencia a Pearce y Wood (2019) quienes se han interrogado, después de una revisión sistemática de la literatura sobre voz de 2005 a 2015, sobre las posibilidades del movimiento de voz del alumnado de adquirir un carácter transformador y relevante. Para ello ofrecen un marco evaluador de esas iniciativas, en el que señalan cuatro dimensiones que deberían estar presentes para lograrlo. Se trataría de su naturaleza dialógica, intergeneracional, colectiva e inclusiva y transgresora.

Estas ideas recuerdan que una parte importante de la tarea del profesorado en el espacio del aula es la creación de un ambiente que haga posible el trabajo. Las formas de lograrlo ya se ha expuesto que pueden ser más o menos visibles, pero, en cualquier caso, las relaciones que tienen lugar en ella resultan condicionadas:

el comportamiento de alumnos y profesores en el aula no se limita al de aprendices y enseñantes, puesto que, antes que eso, se trata de sujetos histórica y socialmente constituidos que mantienen relaciones peculiares con la escuela y con la actividad que en ella se desarrolla; relaciones que no se explican por el deseo de aprender y el compromiso de enseñar, sino, sobre todo, por el papel de la escolarización en la vida social. (Merchán, 2011, p. 57)

En ese sentido es pertinente sostener la cuestión de que formas deberían adoptar unas prácticas educativas, que pretendan reducir al mínimo la situación de dominación vivida en el aula por ese sector del alumnado con menos herramientas y vías para desenvolverse en el contexto de las relaciones de poder que se establecen en ella.

Las profundas diferencias en las experiencias vividas por el alumnado que se han expuesto en la revisión literaria invitan a considerar tanto las relaciones que se establecen entre la docente y el alumnado, como las que se producen al interior del grupo, dado que

resultan configuradas por la posición relativa de cada estudiante, aunque sea de una forma limitada por las características de este trabajo.

Para finalizar se muestra en una tabla el resumen de los ejes que organizan este apartado de revisión teórica.

Tabla 2. *Ejes articuladores del marco teórico*

Tramas discursivas <ul style="list-style-type: none">✓ Discurso, gubernamentalidad y tecnologías del yo.✓ Racionalidad hegemónica neoliberal.✓ Ejes discursivos.
Reflexión docente <ul style="list-style-type: none">✓ Carácter y finalidad del conocimiento del enfoque reflexivo.✓ Configuración de la subjetividad del profesorado.✓ Doble rol: Docente e investigadora.
Experiencia estudiantes <ul style="list-style-type: none">✓ Producción de la subjetividad infantil y modos educativos.✓ Educación inclusiva y desigualdad en el contexto neoliberal.✓ Voz del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Planear una investigación sobre la propia práctica supone siempre un esfuerzo por trabajar en la complejidad.

En este caso, en el que la actividad educativa se considera atravesada por discursos contradictorios, se ha recurrido a algunos de los métodos propios de las ciencias sociales, y se ha tratado de responder y exponer los desafíos que han planteado los roles como personas nativas informantes e investigadoras que se han adoptado en el proceso de producción de materiales.

Como ya se ha indicado, la pretensión de enriquecer la perspectiva de la docente con la incorporación del punto de vista del alumnado exigía, además, atender a los requerimientos éticos específicos de una investigación con dicha participación.

A continuación, se expondrán algunos de los criterios y elementos que han conformado el diseño metodológico y su desarrollo a lo largo de las distintas fases de la investigación.

2.1. La investigación cualitativa

El acercamiento propuesto a los procesos educativos en este trabajo se apoya en uno de los supuestos de la investigación cualitativa, se trata de que las personas, las interacciones y las instituciones participan en la producción de las realidades en las que viven a través de la creación de significado (Flick, 2015).

La coexistencia de diversos paradigmas en el campo de las ciencias sociales y concretamente en la investigación educativa, obliga a referirse muy brevemente a las peculiaridades epistemológicas y ontológicas de esta investigación.

Por una parte, cabe señalar la pretensión de acercarse a la experiencia docente de la propia investigadora. Se plantea, por tanto, la relación entre las dimensiones que reúne como sujeto/objeto en la investigación y específicamente en el análisis de la experiencia educativa (Contreras y Lara 2010).

La cuestión de la identificación entre el sujeto (quién conoce) y qué se investiga (quién es conocido), adquiere, además en este trabajo, un grado mayor de complejidad al plantear la posibilidad de acceder a un conocimiento producido en interacción con el grupo de estudiantes. La naturaleza de este conocimiento a dos manos alejado de las discusiones sobre la objetividad que caracterizan otras investigaciones, perseguiría

sostener tanto la diferencia entre las experiencias de la docente y la del alumnado colaborador, como la identidad e igualdad esencial que permite la interacción de dos códigos de interpretación que no se anulen o violenten (Vasilachis, 2009).

Se puede emplazar su enfoque en una tradición investigadora en ciencias sociales caracterizada por la inclusión de elementos propios de distintos modelos de investigación e incluso disciplinas en un diseño (Goetz & LeCompte, 1988; Kincheloe et al., 2018).

Las consideraciones expuestas sobre como el alumnado y la docente, se mueven y actúan en un campo en el que las constricciones estructurales juegan un papel importante, no implica que se renuncie a atender a la dimensión transformadora y de mejora de la práctica que puede albergar el conocimiento.

Con relación a los modos de indagación a partir de los que se confecciona el diseño investigador, se apuntarán en los siguientes epígrafes las lógicas que permitirían enmarcarlo en la esfera de lo que se ha llamado cuasi etnografía (Goetz & LeCompte, 1988) a la que se han incorporado las perspectivas expuestas en el marco teórico para su análisis.

2.1.1. Cuasi-etnografías

En el paradigma cualitativo, la etnografía ofrece un marco idóneo para un estudio que se proponga captar y describir los significados con los que las personas participantes dan forma y sentido a los fenómenos observados, y ensayar su interpretación y articulación con procesos sociales y conceptuales más amplios. Así se ha entendido también en una ya larga tradición de etnografías en el ámbito educativo.

Algunas estrategias utilizadas en este trabajo que lo acercan al modo etnográfico son el trabajo de campo en el que se recurre a la observación para obtener datos de primera mano en un escenario real.

Así mismo, el diseño se ha planteado como un proceso inductivo, abierto y flexible, (Angrosino, 2012; J. Creswell, 2006; Goetz & LeCompte, 1988) en el que las distintas fases de la investigación pasan al primer plano, se desvanecen o recuperan protagonismo, para adaptarse a la especificidad del contexto a lo largo de todo el proceso investigador. Esta apertura asegura que se vinculen los análisis inductivos, con los

deductivos, ambos necesarios e incapaces por separado de dotar de sentido el discurrir de las vidas en el aula.

Representa esta indagación, además, un proceso de desnaturalización para la investigadora y para la docente de su práctica cotidiana. Este proceso encuentra similitudes con el extrañamiento etnográfico, cuya clave reside tal y como exponen en una nota a pie de página Velasco y Díaz de Rada:

Enseguida puede adivinarse que la clave del extrañamiento está en la capacidad para percibir diversidad, y no tanto en los sujetos que intervienen en la acción: observando con finura, uno puede extrañarse de modos de conducta y comprensión aparentemente próximos, o sea, puede ver como ajeno lo que es aparentemente propio. (2006, p. 216)

Al reconocerse la investigadora-docente en una condición fronteriza que desafía el encaje en cualquiera de los roles adoptados, en el terreno educativo e investigador, ha movilizado la búsqueda de estrategias que comuniquen ambas dimensiones sin perder el compromiso con la práctica en los dos ámbitos. Se da forma así a otro reconocimiento que es el de ser parte del mundo que se investiga (Angrosino & Rosenberg, 2011; Maturana & Varela, 2009; Morin, 1994) y junto a esa aceptación, se adhiere a los planteamientos propios de las ciencias sociales que proponen colocar bajo el foco de observación el papel de la persona investigadora (Hammersley & Atkinson, 2007).

En línea con el planteamiento con el que se identifica el propósito de la investigación y de acuerdo con el enfoque principal en las perspectivas críticas en etnografía que indica Angrosino (2012), se puede conceptualizar este diseño investigador como parte de las epistemologías de punto de vista múltiple. Ese estilo de investigación etnográfica que el autor caracteriza como dialógico, dialectal y colaborativo inspira algunas de las rupturas entre las posiciones tradicionales de quienes observan y quienes son observados que se materializan en este trabajo.

El compromiso en el terreno investigador incluye además de la perspectiva dialéctica, y de la consideración como participantes en el esfuerzo de investigación de la docente y del alumnado, otros acuerdos, algunos de los cuales ya se han explicitado como la aceptación de la subjetividad en el planteamiento investigador que se analiza y cuestiona con la inclusión de otras subjetividades; la utilización de un enfoque social, contextual y procesual en la comprensión de la actividad docente que se aborda en el

siguiente apartado, y por último, la consideración de la educación como una oportunidad para el descubrimiento y la comunicación, es decir, como una situación de investigación.

En ese sentido, la introducción de la perspectiva del alumnado es tanto una estrategia pedagógica como investigadora, que procura una oportunidad única para escucharle con la misma profundidad que a través de la observación (Forsey, 2010; Hohti, 2016a).

Sin embargo, como ya se ha apuntado, el recorrido que se propone en este trabajo no agota las posibilidades que nos ofrece la etnografía. Si bien la actitud y el diseño corresponden a las del modelo etnográfico, las aspiraciones iniciales de la investigación hunden sus raíces en la comprensión de la práctica docente y sus vínculos con la exclusión educativa y social. Esto significa una renuncia a la materialidad de la etnografía como producto de esta investigación. A pesar de trabajar con narraciones, no se proporciona un relato extenso que sumerja al lector en una experiencia de la vida en el aula.

En cambio, se convierte en el objetivo principal analizar las contradicciones que inmovilizan o dificultan una educación que se pretenda inclusiva en el contexto educativo en el que se lleva a cabo la indagación, ofreciendo algunas instantáneas sobre las formas en las que toman cuerpo en la vida del aula distintos discursos educativos.

2.1.2. Posición de la investigadora

El nivel de implicación de la investigadora se puede calificar como participante completa, pero a diferencia de otros trabajos con los que se comparte ese tipo de intervención y en los que se advierte sobre el riesgo de volverse nativa (Angrosino, 2012) en el presente aparece el desafío de una doble conversión. Por una parte, el de que la nativa se convierte en forastera-observadora, a través del distanciamiento y posición reflexiva adoptada para la indagación (Labaree, 2002), y por otro, que la forastera-observadora, se vuelve nativa al incorporarse a la tarea docente y adquirir un estatus de pertenencia completa que limite su capacidad de observación (Hammersley & Atkinson, 2007). Este riesgo de confusión de las identidades de partida, en este caso, es la plataforma desde la que se construye la reflexividad.

Las tipologías clásicas que recogen Adler y Adler (1994) sobre los papeles de la persona investigadora y su clasificación según el tipo de membresía en el escenario investigado, permiten encontrar antecedentes a la postura que la investigadora adopta en

esta indagación en lo que se ha llamado la observación participante y la auto etnografía. Por otra parte, los cambios en la caracterización de la observación como base de los métodos de investigación han promovido la aparición de una amplia gama de trabajos en los que las personas investigadoras ya no actúan como extrañas o ajenas al grupo humano que investigan; se analizan sus contextos como parte de los elementos que permitan interpretar las producciones, y adquieren la consideración de colaboradoras las personas implicadas en la producción de la información (Angrosino & Rosenberg, 2011).

La controversia sobre las posiciones en el trabajo de campo, '*insider-outsider*', se revisa en varias contribuciones por sus implicaciones en el acceso y la aceptación en el campo; confusión de roles; densidad del conocimiento al que se accede; sesgo en el análisis, y subjetividad o credibilidad (Hammersley & Atkinson, 2007; Labaree, 2002; Loughran, 2004; Perryman, 2011; Watts, 2006). Resulta de especial interés para este trabajo la revisión que realizan Dwyer y Buckle (2009) en la que plantean la intersección entre ambos roles, esto es, el espacio entre ambos posicionamientos.

Desde esa posición, que podría ser un papel más en la tipología de membresía, se subraya la diferencia al interior de cada grupo, esto es la fluidez en las pertenencias que adherimos a cada categoría, en este caso, la investigadora o la docente. Es parte del interés investigador, por tanto, la adscripción que otras personas asignan a cada miembro del grupo, como parte de la identificación con los roles respectivos, así como los cambios que se producen en las formas de ser docente e investigadora a partir de la experiencia que se pone en marcha con la indagación. Esta línea de pensamiento, como se verá más adelante, adquiere una relevancia particular al analizar la propia posición reflexiva y su papel en la producción de subjetividad y en la transformación de esta en la docente-investigadora.

Se propone así, considerar dicha intersección el punto sobre el que se construye la posición reflexiva de esta indagación que aparece caracterizada por el hacer y por lo que sucede, y no tanto por una identificación inmutable de la investigadora. Esa posición es la que le facilita tomar conciencia del carácter situado, contradictorio y en disputa de la reflexión iniciada que se deriva de las diferentes comprensiones sobre la misma, las relaciones y los roles que desempeña en el transcurso de la investigación.

Su rol de nativa como docente se mantiene durante todo el proceso a la vez que se expone con claridad a todo el grupo con el que desarrolla la indagación su carácter de investigadora de la propia práctica.

Ese doble rol se presentó tanto en la explicación en clase a todo el grupo de estudiantes como en las reuniones individuales mantenidas con cada familia. En ambos espacios informativos se expuso la intención de llevar a cabo una investigación en la clase que le permitiera a la docente comprender y mejorar algunos aspectos de su trabajo como maestra. Después de una breve exposición al grupo de estudiantes sobre lo que significaba realizar una tesis doctoral, aludiendo a la condición de alumna para seguir aprendiendo sobre educación, se les comunicó la intención de llevarla a cabo con su ayuda.

Desde otra perspectiva, sobre la posibilidad de producir conocimiento generalizable y, por tanto, sobre la legitimidad de la exploración reflexiva que parte de una experiencia particular, se sostiene la capacidad de estas vivencias personales para exponer los contextos sociales en los que se producen, “si cada individuo representa la apropiación de lo universal, social e histórico que lo envuelve, también podemos acercarnos y conocer lo social mediante la especificidad irreductible de una praxis individual.” (Prat i Carós, 2007, p. 239). Este enfoque socio contextual impregna la aproximación que se plantea en esta investigación, en la que se hace patente el doble vínculo entre lo individual y lo social, como una base desde la que exponer y presentar una reflexión sobre la práctica educativa en construcción, que atiende a los procesos políticos, económicos y sociales en su devenir, en los que se encuentra inmersa sin renunciar a su mejora.

2.2. Propósito de la investigación

El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar algunos discursos y prácticas del aula que excluyen o incluyen al alumnado a partir de las narraciones de la docente y su alumnado.

Este propósito se completa con los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las contradicciones percibidas por la docente entre sus actuaciones y sus aspiraciones, así como los vínculos con los discursos educativos a los que aparecen asociadas en sus pensamientos, en algunas de las interacciones con

el alumnado, específicamente aquellas dirigidas a promover la participación de quienes se encuentran más lejos de la norma escolar.

2. Identificar y analizar la resonancia o desconexión en las observaciones registradas por el alumnado de dichas interacciones, con especial atención a la aparición de improntas relacionadas con los discursos educativos objetos de análisis y las contradicciones percibidas por la docente.
3. Destacar aquellos discursos educativos que funcionan como barreras y apoyos y las prácticas derivadas de los mismos que la docente haya incorporado en su quehacer para ampliar las posibilidades del éxito académico de su alumnado más vulnerable.

2.3. Proceso de investigación

Siguiendo la propuesta de Creswell (2012) y Flick (2007), esta investigación se ha organizado en las siguientes etapas:

- Identificación del problema a partir de una propuesta investigadora desarrollada en el marco del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos⁶.
- Revisión literaria.
- Establecimiento de objetivos y diseño metodológico.
- Trabajo de campo.
- Análisis e interpretación de datos.
- Elaboración de un informe y evaluación.

A lo largo del proceso puede hablarse de un desplazamiento de la atención y del esfuerzo investigador entre las distintas fases ante la aparición de temas emergentes. Es así como la fase preparatoria, el trabajo de campo, la etapa analítica y la de redacción han estado presentes en mayor o menor grado en los sucesivos ciclos de una investigación

⁶ La incorporación al Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos (MIICE), organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, fue el punto de partida para la inscripción en el programa de doctorado interuniversitario, en el que se ha desarrollado esta tesis.

extendida en el tiempo como la presente. Puede entenderse entonces que las fases no se conciben como compartimentos estancos o con un desarrollo lineal.

Concretamente, la formulación y el descubrimiento de líneas argumentales a partir del contacto con los textos producidos durante el trabajo de campo, ha permitido retomar la revisión literaria con un nuevo enfoque que en los primeros momentos del trabajo no formaba parte de la sensibilidad investigadora. Así mismo, la etapa de análisis aparece enriquecida con nuevas categorías que dichas revisiones han permitido construir de acuerdo con los objetivos planteados inicialmente en la investigación.

A partir de esa constatación, resulta pertinente referir algunos de los hitos y rasgos que han caracterizado las distintas etapas que no se han expuesto previamente en la introducción y presentación de los objetivos.

2.3.1. Identificación del problema y revisión bibliográfica

Al centrar el interés investigador de esta tesis en la reflexión sobre la propia práctica docente y vincular dicha práctica con los procesos de inclusión y exclusión educativa en el contexto actual fue necesario encontrar referentes académicos y literarios que permitieran planear una investigación acorde a los requisitos de la investigación educativa y a la vez capaz de someter a escrutinio la propia posición reflexiva e investigadora.

Esa búsqueda se inició con un acercamiento a la investigación llevada a cabo por docentes (Cochran-Smith & Lytle, 2002; Contreras & Pérez de Lara, 2010) y se articuló en torno a la capacidad y características de la escucha de la docente a su alumnado.

Se completa ese interés inicial en esta tesis con los siguientes ejes teóricos en torno al carácter social de la práctica educativa (Álvarez-Uría & Varela, 1991; Liston & Zeichner, 1993; Varela, 1992; Zeichner, 2005), de la propia reflexión (Fendler, 2003; Larrosa, 1995; Pérez de Lara, 2001; Perryman, 2011; Perryman et al., 2017), así como de los discursos y políticas educativas vinculadas a los mismos que se identifican y analizan en esta investigación al materializarse en el aula (Ball, 2016; Bonal & Zancajo, 2020; Hidalgo & Fernández-González, 2019; Littler, 2018; Masschelein & Simons, 2005; Merchán, 2011; Simons & Masschelein, 2008).

Paralelamente, el giro que ha permitido analizar la reflexión como práctica social, ha supuesto además una apertura a nuevas consideraciones sobre la experiencia escolar del alumnado, de manera que la decisión inicial de complementar la perspectiva de la docente con la participación del grupo de estudiantes inspirada en el movimiento de voz del alumnado (Arnot & Reay, 2007; Bragg, 2007, 2010; Fielding, 2012; Robinson & Taylor, 2007; Schultz, 2009; Susinos & Ceballos, 2012), se ha completado con una revisión de literatura que examina las diferencias vividas en el contexto del aula con relación al logro académico, o a su participación de acuerdo con su procedencia social, su pertenencia a una minoría racializada, su nacionalidad o sus capacidades (Abajo & Carrasco, 2005; Black, 2004; Calarco, 2011, 2014b, 2014a; García Castaño et al., 2019; Gil-Hernández, 2021; Lareau, 2015; Passaretta et al., 2022; Reay, 2017; Slee, 2012; Tomlinson, 2017).

Es en el área de la literatura que explora los modos de acercamiento a la experiencia del alumnado en el que destaca un hito para la realización del diseño investigador que se expone con detalle en el apartado del trabajo de campo. Se trata de una serie de artículos en los que una investigadora finlandesa expone su experiencia con técnicas narrativas en las que sus estudiantes adquieren el rol de etnógrafos a través de sus relatos, observaciones y escritos, y el posterior desarrollo conceptual (Hohti, 2016a, 2016b; Hohti et al., 2013; Hohti & Karlsson, 2014).

2.3.2. Trabajo de campo

Recurriendo de nuevo a Díaz de Rada y a Velasco, vale la pena recordar el sentido, variedad y alcance de esta fase de la investigación:

El trabajo de campo no agota la etnografía, pero constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En ciencias sociales, «trabajo de campo» suele designar el período y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos. Aun cuando como fase primordial sea algo común, los modos de llevarlo a cabo son distintivamente diferentes y admiten una gran variedad. (2006, p. 18)

Para contextualizarlo se exponen en los siguientes apartados algunas de las condiciones que caracterizan el centro educativo y al alumnado. También se detallarán

las técnicas que se utilizaron, así como algunos de los elementos que afectaron a su realización.

La temporalización de la fase de trabajo de campo responde en sentido estricto al tiempo establecido para la elaboración de los textos de la docente y del grupo de estudiantes, esto es, el curso académico de 2019-2020. No obstante, resulta adecuado señalar como el acceso al campo para el establecimiento de las relaciones que permitieron desarrollar la indagación se extiende al menos un curso atrás el 2018-2019, en el que por primera vez la docente trabaja con ese grupo.

El encuentro de la docente con alumnado nuevo no hubiera favorecido la máxima participación por parte de este y de sus familias en la investigación, por lo que se estableció que la elaboración de los materiales se produjera en el segundo año de tutorización al grupo. En este sentido puede decirse que la producción de textos y los documentos a los que se hace referencia constituyen la principal fuente de información, pero no puede obviarse el papel de las observaciones y conversaciones que habían tenido lugar en la clase durante el curso anterior en la conformación de la experiencia de la docente y del grupo de estudiantes.

En suma, en la selección de curso académico y, por tanto, del grupo con el que se realizaría el trabajo de campo, se tuvieron en cuenta, además de los plazos propios de un programa de doctorado, el criterio del tiempo de tutorización referido. El objetivo perseguido fue tener con las familias de procedencia un grado aceptable de cercanía y confianza para proponerles la participación en la investigación. De esa manera, la totalidad de las familias y estudiantes se mostraron dispuestas y, en algunos casos, de forma entusiasta a colaborar.

La condición de investigadora y docente, que ya se ha abordado previamente, y las relaciones con las familias, con el propio grupo de estudiantes y con el centro educativo suscitan cuestiones que desbordan a las tradicionales de acceso y entrada al campo (Hammersley & Atkinson, 2007) y que pueden situarse en el ámbito específico de la ética en la investigación, por lo que se tratan en otro apartado de este capítulo, en el que se detallan los pasos dados tanto para obtener el consentimiento informado de los distintos agentes implicados, como para garantizar un tratamiento adecuado de los datos.

2.3.2.1. Descripción del contexto: El centro educativo y sus protagonistas.

Es oportuno recordar en este apartado como la incorporación del contexto en el que se desarrolla la investigación a la reflexión sobre la práctica se ve motivada en tres aspectos.

De una parte, la constatación de referencias frecuentes en el diario de la docente a aspectos vinculados al contexto personal, familiar, de aula, de centro e institucional. Entre ellas encontramos circunstancias y condiciones, normativas, actitudes y decisiones que se refieren a cuestiones socioeconómicas, educativas, políticas o personales.

De otra parte, como ya se indicado, esta investigación encuentra algunos de sus referentes en una corriente de pensamiento que reclama recuperar para la reflexión sobre la práctica las condiciones sociales, políticas y económicas que atraviesan las prácticas docentes (Liston & Zeichner, 1993; Tardif & Moscoso, 2018). Esa reflexión sobre las condiciones que rodean la práctica se hace imprescindible en esta investigación específicamente por la decisión de someter a análisis la propia construcción de la subjetividad del profesorado que investiga su práctica y su evolución, en este caso, en la persona de la docente investigadora.

Por último, el interés de la exposición de los contextos forma parte de un modo de investigar que busca una aproximación a las perspectivas de las personas participantes en la investigación en las que se hacen explícitas las complejidades desde las que enuncian. En este sentido se puede señalar que este trabajo recupera y da protagonismo a uno de los rasgos definitorios del modo cualitativo de indagación y concretamente de las etnografías (Atkinson, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007; Velasco & Díaz de Rada, 2006).

En suma, el análisis de los contextos en los que se producen ciertos discursos y prácticas responde tanto a la necesidad de contemplar las condiciones de la investigación y de las técnicas utilizadas, como a la de enmarcar las propias circunstancias de las personas involucradas en las observaciones, que necesariamente conforman su concepción y desarrollo o al menos tanto como la presencia de elementos situacionales.

En línea con lo planteado en la introducción de esta investigación, se ha intentado tener presentes dimensiones que puedan ayudar en el análisis y la comprensión del sentido otorgado por la docente a algunas de las acciones y discursos presentes en el aula y que

siguiendo a Martín Criado (2014, 2021) se podría sintetizar en el esfuerzo por tener en cuenta tanto el impacto de la socialización como la fuerza de la situación, o en otro sentido, profundizar en como determinadas disposiciones se materializan o no de acuerdo con la posición y experiencias que se acumulan. Como ya se ha avanzado, se ha renunciado a la utilización del concepto de *habitus* pues escapaba a las posibilidades de esta investigación, pero eso no ha supuesto desechar la exposición de disposiciones o prácticas insertas en un contexto.

Se aludirá, por tanto, a situaciones que rodean la vida educativa y personal encontradas en el diario o en las observaciones del alumnado, que cobran un nuevo valor con relación a los discursos, al contexto institucional educativo y al contexto socioeconómico y político del momento.

Se entiende así, que es el análisis de estos discursos el que enriquece la reflexión al ser situados en una realidad concreta que se caracteriza con referencias al centro, a las familias, al alumnado, a la propia docente, o a las peculiaridades de las sesiones en las que se realizan las observaciones pero, sin perder de vista que simultáneamente son las particularidades de cada individuo en combinación con su contexto irrepetible, las que permiten especificar como tienen lugar las experiencias diferenciadas frente a lo escolar.

En los siguientes apartados, se ofrecen algunas claves que permiten comprender la conformación actual del centro junto con unas pinceladas del contexto socio familiar y académico del alumnado de la clase en la que se desarrolla la investigación. Como se ha sugerido no se pretende una descripción detallada y personalizada de la composición socioeducativa y económica del alumnado del centro y de sus familias de procedencia. Se trata más bien de ilustrar algunas de las realidades que han llevado a la identificación de las contradicciones percibidas por la docente.

Los datos referidos al contexto del centro se han obtenido de la documentación oficial del colegio del mismo año en el que se realizó el trabajo de campo⁷.

⁷ Los documentos correspondientes al curso 2019-2020 son documentos como la Programación General Anual, actas de claustros y una solicitud para un proyecto-programa denominado “Aulas inclusivas”, dirigida a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma por parte de la Unidad de Orientación y dirección del centro de aquel momento, que denominaron “Aulas inclusivas”.

2.3.2.1.1. Descripción de las características del centro

El centro en el que se desarrolla esta investigación es un centro público de Santander, la capital de Cantabria.

En esta comunidad autónoma en el curso 2018-2019, la distribución del alumnado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según la titularidad y la financiación del centro era de un 70,3% matriculado en centros públicos, un 27,4% en centros concertados y un 2,3% en centros privados. Esto situaba a la comunidad en la zona media del conjunto de las comunidades, entre las que destacan en el volumen de alumnado matriculado en centros concertados, País Vasco con un 48,4%, en centros privados Madrid con un 16,1% y en centros públicos Melilla con un 83,5%. En ese mismo curso 2018/2019, Cantabria también se situó muy cerca de la media española en la tasa de idoneidad, esto es, el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso que le corresponde por edad, en este caso 15 años, con una clara diferenciación por sexos, con un 67,9% en el caso de los chicos, y un 76,6% en el caso de chicas. (Valdés et al., 2021).

No se dispone de datos desagregados en el nivel del municipio de Santander para ese mismo año, que hubieran podido resultar significativos, pero aun así puede decirse que las alusiones al discurso relativo a la libertad de elección de centro y a la equidad en educación, que se han apuntado en el marco teórico adquieren un carácter peculiar por la idiosincrasia del centro público que se describe a continuación.

El centro de titularidad pública se encuentra en una barriada de la ciudad de nivel socioeconómico bajo, con calles mal trazadas y viviendas pequeñas. Su fachada norte y el patio principal, sin embargo, contemplan calles más amplias y viviendas de más reciente construcción con un perfil socioeconómico de su población más heterogéneo en el que predomina el de clase media. La población que asistía al colegio durante el curso en el que se desarrolló la investigación presentaba mayoritariamente un perfil socioeconómico medio-bajo. Es interesante señalar que está rodeado por otros seis centros en un radio menor a un kilómetro a la redonda. Concretamente uno de ellos de titularidad privada-concertada se encuentra a 300 metros.

En ese momento, de acuerdo con los tipos de segregación que plantean Murillo y Grana (2020) podría definirse como un centro en el que confluyen altos niveles de segregación de acuerdo con el nivel socioeconómico y educativo de las familias de

procedencia, con su origen nacional y étnico, y con la presencia de alumnado con necesidades especiales y específicas de apoyo educativo.

Concretamente entre la documentación del centro, se encuentra la solicitud de un proyecto-programa dirigida a la Consejería de Educación y Formación Profesional, en la que se indica que, a fecha de noviembre de 2019, el porcentaje de familias en situación de vulnerabilidad social y riesgo de exclusión en el centro es de 47,7%. En el informe, se refieren las cifras a unos parámetros de diversidad, que se asocian de modo genérico, a minorías étnicas y nacionales, población fluctuante de otros países y refugiados políticos, pero no se indica de forma específica con que factores de exclusión se ha trabajado para la obtención de los datos. Sin embargo, dado que en esta investigación la pretensión no es ofrecer un informe sociodemográfico de las familias del centro, ni una revisión de criterios para la definición de la situación de vulnerabilidad social, se tomará esa referencia como un indicador provisional de aproximación a una realidad compleja.

En ese mismo sentido en dicho informe, en relación con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se indica que el centro, fue durante años preferente en la escolarización de alumnado con diversidad funcional motórica, asociada a necesidades educativas especiales. En el curso 2019-2020, se señala que un 21% del alumnado que tiene reconocidas NEAE en el centro presenta Necesidades Educativas Especiales entre las que se consideran la discapacidad física motora y retrasos madurativos globales. Entre las NEE que no se asocian a discapacidad física motora ni a retraso madurativo global, aparecen trastornos del espectro autista, discapacidad auditiva y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En dicha solicitud a la Consejería de Educación y Formación Profesional se especifica que en ese mismo curso se realizaban nuevas valoraciones.

Ya se ha señalado que no son objeto de análisis de este trabajo las clasificaciones que se utilizan en la documentación del centro. Sin embargo, tal y como se ha señalado previamente, merece atender a la revisión que ofrece Tomlinson (2017) sobre las diferentes categorizaciones que se han venido estableciendo y que permanecen confusas y en discusión, en torno a quienes y de acuerdo a qué criterios puede considerarse como alumnado con dificultades de aprendizaje, con necesidades educativas especiales, en situación de desventaja o con discapacidad. El interés de las repercusiones de dichas clasificaciones está entre otras cuestiones en las cifras de personas que son atendidas por

todo el sistema vinculado a la educación especial; que recursos se destinan a dicho sistema; o las decisiones sobre a quienes y como atender a dichas necesidades.

Se puede señalar que esos datos apuntan al menos a una alta concentración de NEE y NEAE que podría en parte estar relacionada con ese carácter de centro “preferente” que tuvo en el pasado, pero no pueden descartarse otras razones que una investigación específica mostraría.

Una de las características que se ha asociado a este tipo de centros, con un alto nivel de segregación de acuerdo con el nivel socioeconómico y educativo de las familias de procedencia, con su origen nacional y étnico, y con la presencia de alumnado con necesidades especiales y específicas de apoyo educativo, es una alta movilidad del profesorado. En este sentido es un indicador el hecho de que, en un período de cinco cursos, los que van desde septiembre del año 2015 a septiembre del año 2020, se habían producido 5 cambios de dirección en el centro. Así mismo, el resto de la plantilla del centro durante el curso en el que se desarrolló el trabajo de campo, 2019-2020, se renovó en un 45% del total del profesorado incluyendo tanto la etapa de infantil como de primaria.

Aunque el centro desarrolla diversos planes, es de interés señalar que durante el curso en el que se lleva a cabo a la investigación, se realizó la solicitud de un plan de inmersión lingüística en inglés en la etapa de Educación Infantil. El centro desarrollaba ya un programa de educación bilingüe inglés-español en la etapa de Educación Primaria. De acuerdo con este plan, además de las horas dedicadas a la asignatura de lengua inglesa, se imparten dos asignaturas más en dicha lengua. Se trata, por un lado, de las ciencias, en las que se alternan las ciencias naturales, impartidas en inglés de 1º a 3º, y en castellano de 4º a 6º, con las ciencias sociales, impartidas en castellano de 1º a 3º y en inglés en los cursos de 4º a 6º, y, por otro lado, de la educación artística impartida en inglés en toda la etapa de Educación Primaria.

Esta circunstancia permite también establecer una comparación con el caso de estudio referido en el marco teórico para analizar los procesos y efectos de las políticas y discursos en torno a la libertad de elección escolar. Concretamente, se analizaba como las decisiones de implantar programas de educación bilingüe podían formar parte de las iniciativas que pretendían atraer alumnado con perfiles diversos y detener los procesos de deterioro de algunos centros con mayores niveles de segregación en contextos sociales y

económicos de privación con desiguales resultados (Hidalgo & Fernández-González, 2019).

En resumen, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, puede señalarse que las características de su ubicación e historia son elementos que junto a las políticas y discursos educativos de las últimas décadas habrían conformado su carácter en diversos sentidos.

En primer lugar, en línea con la idea expuesta de que a mayor diversidad en la oferta de centros educativos, se hacen más fuertes los mecanismos de segregación social y la selección académica del alumnado (Bonal & Bellei, 2018), la cercanía indicada de otros seis centros en un radio menor a un kilómetro y la presencia de uno concertado a 300 metros es un elemento relevante. De los otros centros que se encuentran a menos de un Kilómetro a la redonda, dos son colegios concertados y otros dos de titularidad pública.

Por otra parte, su carácter durante años de centro de referencia para personas con movilidad reducida facilitó que fuera escogido por numerosas familias o que fueran derivadas a él porque contaba con especialista de fisioterapia, de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, a pesar de encontrarse más o menos alejado de su residencia. Así mismo, en el centro se ha abierto en diversos momentos de su historia un aula de educación especial. Así ocurre en la actualidad desde el curso 2021-2022.

Por último, la implementación de proyectos que se han interpretado como esfuerzos por detener la pérdida de diversidad de alumnado como el programa de educación bilingüe, que se completó con otras propuestas como la de ofrecer francés como segunda lengua extranjera en determinados períodos, no ha sido suficiente para evitar que el centro se haya visto inmerso en ciclos de retroalimentación entre su reputación y la segregación como los expuestos en el marco teórico (Ball & Youdell, 2007). Durante el curso de 2019-2020 se presentó un nuevo proyecto para incluir en la oferta educativa del centro el alemán como segunda lengua extranjera.

2.3.2.1.2. Aproximación a la situación laboral y educativa familiar

La caracterización de los contextos familiares de procedencia del alumnado del grupo que se presenta en este epígrafe se apoya, en las informaciones aportadas por las familias en conversaciones personales a lo largo de los dos cursos de tutorización al grupo. No se ha llevado a cabo ningún cuestionario específico para la recogida de estos

datos con motivo de esta investigación y, por tanto, no se pretende ofrecer un análisis sociodemográfico, sino ofrecer una mirada superficial y panorámica general que permita comprender a grandes rasgos el capital social, económico y educativo del que disponen y al que se hará referencia en los próximos apartados.

En esa misma línea, no se ahonda más en una descripción profusa de las circunstancias que rodean a cada estudiante y su entorno familiar por la decisión de no desenfocar el interés investigador. Tal y como se ha señalado, el análisis de la exclusión parece llevar más la atención a quién está excluido que a las causas de dicha exclusión (Castel, 1995) con el consiguiente efecto estigmatizador.

Con relación a la situación socio laboral familiar del grupo con el que se lleva a cabo la investigación, en el momento del trabajo de campo pueden distinguirse dos grupos. En el primero encontramos a la mitad de las familias que desarrollan los siguientes trabajos: limpieza, jardinería, caja en supermercado, trabajo en un obrador de panadería, hostelería-restaurante, reparto de paquetería, auxiliar de administración en una empresa privada, atención telefónica de una compañía de telefonía móvil y carretillero. En este grupo, solo en una de las familias, un miembro de la pareja no trabaja fuera de la casa. En el segundo grupo, compuesto por la otra mitad de las familias solo puede hablarse de trabajos muy esporádicos en economía informal.

De las familias sin clara vinculación laboral o con ausencia de trabajos estables y remunerados en la economía formal, 2 son gitanas y una familia mixta (padre gitano), otras 3 familias no racializadas en esas mismas condiciones sociolaborales reciben atención de la Subdirección de Infancia, Adolescencia y Familia y de los servicios sociales del municipio.

En las tres familias de procedencia extranjera, la vinculación laboral es clara, aunque en un caso no estable, con al menos un miembro de la pareja activa y empleada y en dos casos con ambos miembros trabajando.

Respecto al nivel educativo, solo en un caso de las familias con las que convive el alumnado del grupo cuenta con formación universitaria, se trata de una de las familias migradas. En el caso de, al menos, tres familias hay una ausencia de títulos de formación elemental. Estas tres familias sin estudios primarios acabados son parte del grupo que no tiene trabajo estable. El resto de las familias tienen los estudios de primaria y/o secundaria obligatoria acabados.

2.3.2.1.3 Aproximación a la trayectoria académica del grupo

Un rasgo característico de los colegios con el tipo de segregación escolar referido es lo que se suele denominar matrícula viva. En una de las primeras investigaciones en el estado español sobre la movilidad del alumnado, concretamente en el contexto catalán, esta se define como “la matrícula que realiza el alumnado que no ha seguido el proceso de preinscripción ordinario marcado por el calendario y que solicita plaza escolar después del 30 de septiembre y a lo largo del curso.” (Carrasco Pons et al., 2011).

Una de las conclusiones de la investigación llevada a cabo en Cataluña (Carrasco Pons et al., 2011), señala que la asociación que suele hacerse entre dicha movilidad, especialmente en el caso de la llamada matrícula viva, y las problemáticas de la población trabajadora extranjera no se corresponde con los datos, en tanto que se producen patrones similares de movilidad con familias de nacionalidad española de acuerdo a las necesidades de adaptación a las condiciones laborales y residenciales.

En este momento, aún no se cuenta con investigaciones sobre la movilidad de los estudiantes en nuestra comunidad autónoma. Tampoco se han recogido datos sobre el centro en el que se desarrolla la investigación. Sin embargo, existe una coincidencia respecto a dichas necesidades de adaptación laboral en el caso del grupo de estudiantes con el que se desarrolló la investigación, quienes en el curso 2018-2019 de un total de 16 niñas y niños, 5 abandonaron el centro, por razones de cambio de domicilio y solo en uno de los casos por retorno al país de procedencia de una de las familias. Así mismo en el curso 2019-2020 se produjeron dos incorporaciones de un niño y una niña procedentes de otros centros en los primeros días de clase del mes de septiembre, en ambos casos, familias con nacionalidad española. A lo largo del curso en el que se desarrollaba la investigación una de esas niñas que se incorporó desde otro centro, vivió un nuevo traslado de matrícula, por la movilidad a otra comunidad autónoma de la madre, y la decisión de que la niña se trasladara a casa de su abuelo paterno en otro municipio.

Este fenómeno de incorporaciones y salidas del centro, a lo largo del curso y fuera de los períodos ordinarios y extraordinarios de matriculación, es común en el contexto del centro. En este caso, no se extiende su descripción más allá de la constatación de que esta movilidad apareció asociada a situaciones de vulnerabilidad social y económica y a la necesidad de adaptarse a cambios socioeconómicos y residenciales vividos por las familias de este grupo. Este aspecto no se puede abordar en profundidad a pesar de formar parte del contexto de las familias que se desplazan, pero es pertinente tenerlo en cuenta

por su impacto sobre las condiciones de escolarización y las relaciones afectivas no solo del alumnado que cambia de centro sino de todo el grupo.

Si bien el patrimonio cultural y educativo de las familias de procedencia que se considera valioso o desventajoso en el contexto académico, ya se ha incorporado como un elemento más del capital social y cultural familiar, la configuración de la identidad académica del alumnado, construida en los primeros años de experiencias escolares, a partir de las imágenes que sus relaciones con el profesorado, familias, e iguales les devuelven, juega un papel en la disposición con la que se muestran y sobre todo en algunas de sus expectativas en relación con la escuela. Esta circunstancia, adquiere gran relevancia especialmente en aquellos casos de máxima o mínima vinculación a los valores y normas escolares.

Como señalaban Varela y Álvarez-Uría (1991) a partir de la institucionalización de la escuela se consolida la extensión de las nociones de singularidad y especificidad infantil de forma diferenciada para las clases populares y para las clases altas. Para los niños pobres la institución escolar no tuvo ninguna conexión con su entorno social y familiar. Ni ellos ni sus familias vieron el vínculo directo entre la escuela y su posterior actividad profesional, pero si percibían claramente la ruptura y desprecio hacia sus modos cotidianos de actuar, hablar, estar o moverse. En cambio, la infancia distinguida en los colegios veía como se reforzaban y afianzaban el valor de sí mismos y de sus hábitos de clase.

Esas percepciones van cambiando, y en estos momentos las clases trabajadoras estarían altamente implicadas (Alonso-Carmona & Martín-Criado, 2022; Martín-Criado, 2019; Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017) aunque cuenten con menos recursos para ayudar a su descendencia, especialmente cuando se presentan dificultades por el comportamiento o por el rendimiento que obtiene. Únicamente una parte de las familias, aquellas que viven en las condiciones más difíciles por la ausencia de capital económico, educativo y social, se sentirían desvinculadas (Carvajal Soria et al., 2014).

Aunque las experiencias familiares diferenciadas de este grupo ancladas en las trayectorias escolares, económicas y sociales de cada una de ellas no son el objetivo de análisis en esta investigación, resultan un contexto que no puede perderse de vista especialmente a partir de su intersección con las primeras vivencias de éxito o fracaso del grupo de estudiantes que participa en la investigación. Por esa razón se incluyen unos

apuntes sobre las trayectorias personales hasta el momento de la investigación de una parte del grupo de estudiantes que pueden ser relevantes.

Uno de los indicadores que puede asociarse a las identidades como escolares es lo que podríamos llamar el éxito educativo en esta etapa.

Si bien, para el alumnado de estas edades, en algunos casos, la comprensión del valor otorgado a un sobresaliente, notable, bien, suficiente o suspenso es escasa, el contexto familiar y escolar irá rodeando de una cierta mística a quienes reciben las mejores calificaciones y comentarios por parte de las personas mayores de referencia. Así mismo quienes han llegado al grupo después de repetir un curso (en el mismo centro o en otro), se encuentran con la necesidad de hacer frente a una imagen de fracaso. No está claro que esa vivencia se reduzca por las explicaciones que una parte del profesorado ofrece en un intento de descargarlas de negación y fracaso. Se refieren razones de diversa índole como las exigencias de las normativas para realizar valoraciones psicopedagógicas y recibir apoyos o la importancia de conocer el nivel curricular real en las transiciones entre ciclos, etapas y entre el profesorado que asume su docencia.

Las normativas y consideraciones que se han ofrecido durante años por parte del profesorado y equipos de orientación sobre la importancia de agotar todos los recursos ordinarios, entre los que se contempla la repetición en el 2º curso de primaria, antes de realizar informes psicopedagógicos ha permitido que dicha vivencia de fracaso del alumnado con bajo rendimiento o con necesidades específicas de apoyo educativo haya acompañado el establecimiento de medidas de apoyo para dicho alumnado. Ese es el caso de un niño y una niña en el aula de referencia.

Vale la pena recordar en ese sentido que, frente a la administración educativa, la existencia de informes psicopedagógicos es el requisito imprescindible para la asignación de personas (ya sea especialistas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje o dobles tutorías...), para la modificación y adaptación de los objetivos y criterios de evaluación si fuera necesaria y, en consecuencia, también para el reconocimiento de la vulnerabilidad del alumnado.

Hay otras dimensiones que configuran la variada respuesta de un centro y de las administraciones educativas ante las necesidades específicas de apoyo educativo. Son, por ejemplo, además de los presupuestos disponibles para los centros educativos vinculados a la situación económica del momento y la propia política educativa de los

gobiernos autonómicos y nacionales, las concepciones sobre la atención a la diversidad del equipo de orientación, de dirección y del profesorado tutor.

Se puede entonces entender que junto al número de informes psicopedagógicos existentes; el grado de concentración de necesidades específicas de apoyo educativo en el centro; o el número de solicitudes de valoración recibidas actúan otros criterios que pueden barajarse en los centros para asignar prioridades en las respuestas a las situaciones de necesidad o solicitudes recibidas. Entre otros criterios además de los ya mencionados, se trata de factores como el cambio de etapa hacia la enseñanza secundaria obligatoria, la existencia o no de discapacidad física pero también de forma especial, las capacidades de las familias para demandar una atención específica a las necesidades de sus hijas e hijos o en ausencia de este interés, la apuesta de la persona tutora.

En ese sentido, en el grupo con el que se desarrolló la investigación, dos alumnos (con un informe psicopedagógico en el que se contemplaban dislalias y situación de grave desventaja educativa respectivamente) y una alumna (con un trastorno específico de lenguaje) contaban con algún tipo de apoyo educativo (profesionales de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje).

Por otra parte, en ese mismo curso en el que se realizó el trabajo de campo, se incorporaron al grupo un niño (del propio centro) y una niña (desplazada de otro) para repetir 2º sin ningún informe psicopedagógico ambos procedentes de un contexto económico, social y educativo vulnerable.

Concretamente, este niño del mismo centro, en el que iba a ser su tercer año en primaria, y después de una asistencia más o menos regular durante tres cursos a educación infantil, a pesar de presentar una grave dificultad en la adquisición de la lectoescritura, y en cualquier tarea que requiriera la coordinación visomotora, no tenía informe porque se había considerado que primero había que agotar las medidas ordinarias, entre las que se contemplaba la repetición de curso, antes de realizar una evaluación psicopedagógica.

En el caso de la niña desplazada de otro centro cercano, no se conoce qué circunstancias acompañaron la decisión de la repetición escolar. También se encontraba en situación de grave desventaja social, económica y educativa, otra familia que se incorporaba al grupo este mismo curso, después de haber tenido serios conflictos en el anterior centro. Esta familia que estaba siendo atendida por Servicios Sociales y por la Subdirección de Infancia, Adolescencia y Familia, del Gobierno de Cantabria, tampoco

tenía un informe psicopedagógico por no presentar dificultades específicas de aprendizaje, aunque tuviera un historial de dificultades en las relaciones con adultos y con estudiantes en el colegio del que procedía.

El resto del grupo no estaba siendo atendido en el circuito de la atención especializada por parte de los servicios sociales o educativos, ni había vivido situaciones de repetición temprana. Para esta parte del grupo, puede hablarse de trayectorias educativas en las que no ha sido necesario para superar los retos académicos unas ayudas especiales más allá de las que las propias familias podían ofrecerles.

2.3.2.2. Técnicas y herramientas

A continuación, se presentan por separado algunos de los criterios que explican la especificidad de las técnicas utilizadas para lograr la perspectiva de la docente y del grupo de estudiantes y por tanto de las herramientas utilizadas en ambos casos para la producción de materiales de forma separada.

2.3.2.2.1. Docente

De acuerdo con la posición descrita previamente de la docente-investigadora se puede caracterizar su papel en el terreno como de participación completa (Atkinson & Hammersley, 1994).

La técnica de la observación participante que se utiliza en el caso de la docente como fuente principal para la producción del material de análisis, ha sido ampliamente descrita y debatida en sus aspectos más polémicos y en su transformación en los últimos años en el campo de las ciencias sociales (Adler & Adler, 1994; Angrosino & Rosenberg, 2011; Atkinson & Hammersley, 1994; Bratich, 2018).

Las observaciones han pretendido captar aquellas vivencias y pensamientos que puedan ser posteriormente analizadas como contradicciones percibidas por la docente entre intenciones, prácticas y discursos en el contexto de sus interacciones con estudiantes en el aula. El hecho de renunciar a unas guías de observación elaboradas inicialmente ha permitido mantener una apertura total a los eventos e inquietudes en los que la docente detenía su atención, facilitando así el registro de aquello que no se contemplaba en dichos protocolos (Flick, 2007).

Estas focalizaciones de la atención en algunos episodios o eventos en el aula se han traducido en pequeños textos, notas de campo, antes de convertirse en un diario de la sesión observada, sobre el que construir una interpretación. En la mayor parte de las ocasiones, la dificultad de escapar del papel de docente y escribir durante las sesiones dichas notas de campo, hizo que se buscara con la máxima proximidad temporal posible, el momento para escribir el diario de la sesión directamente. Se ha pretendido dotar de rigor esas observaciones y focalización de la atención a través de la planificación de las sesiones y de ese modo otorgar la sistematicidad necesaria.

Como ya se ha indicado la herramienta utilizada para llevar a cabo el registro ha sido el diario de campo o diario de clase.

En nuestro país, Zabalza (2004), ha analizado y explorado en profundidad sus características y las posibilidades que ofrece para la reflexión del profesorado. Se alude a algunas de ellas que han resultado pertinentes para esta indagación:

-El balance entre el interés por el contexto y la reflexión interna en el que apoyar los dilemas que se presentan con relación a los objetivos de la investigación. Este concepto de dilema facilita y se ajusta a la exposición de las contradicciones en las que se desenvuelve la tarea educativa.

-La sistematicidad que facilita una lectura diacrónica de actuaciones o aspectos recurrentes.

-La descripción de un triple rol, en el acto de escribir con intención indagatoria:
a) La persona que actúa en el aula, b) la persona que se distancia narra y reconstruye esa actuación y c) la persona que se aproxima a los hechos con un esquema conceptual y operativo que le permite leer y analizar las acciones narradas ya con una intención investigadora.

Entre los textos que aparecen en el diario de campo⁸ se encuentran muestras de lo que resultaba prioritario para la docente en las sesiones. Está compuesto por los textos correspondientes a 20 sesiones:

⁸ Los diarios de la docente y las transcripciones de los audios del grupo de estudiantes se encuentran albergados temporalmente en una carpeta para su consulta. Con el siguiente enlace se podrá acceder a ellos: [Diarios y transcripciones de audio](#)

- 1 diario piloto
- 13 diarios de sesiones de la primera ronda de observaciones.
- 6 diarios de sesiones de la segunda ronda.

Todas las sesiones se corresponden con las de observación del alumnado excepto una, la observación realizada para el diario de exploración o piloto. Además, se encuentra un diario, en el que no aparecen notas y en el que tampoco la niña que estaba encargada de las observaciones realizó ninguna (04/12/19).

Aunque se pueden encontrar algunas observaciones sobre la dirección de la atención de la docente en la clase, prevalecen los pensamientos que desencadenan distintos eventos o episodios relacionados con la convivencia o gobierno del aula, con cuestiones didácticas o con circunstancias personales. Dada la ausencia de notas de campo de algunas sesiones puede indicarse que la mayor parte de los diarios se conforman a partir de los recuerdos que de esas sesiones permanecen en las siguientes horas sobre sus actuaciones, situaciones ocurridas o reflexiones sobre las mismas.

En ese sentido, destaca su carácter reflexivo que sobresale frente a un diario que se limitara estrictamente a observaciones sobre la clase. La decisión de no utilizar una grabadora, el ritmo de la clase, junto con el protagonismo de las reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, la convivencia, el contexto y las relaciones con el alumnado lo alejan claramente de un relato fenomenológico.

Como se preveía también se ha atendido a cuestiones emergentes, no sólo en tanto que eventos no previstos sino en cuánto al flujo de pensamientos vinculados a la práctica pedagógica cotidiana.

2.3.2.2.2. Estudiantes

Numerosas investigaciones precedentes se han ocupado de las inquietudes señaladas en el diseño de modelos que procuren la aparición de las voces tradicionalmente silenciadas o no hegemónicas, así como en la valoración de la idoneidad de utilizar técnicas que den cabida a las expresiones singulares de quienes participan en una investigación. Así, por ejemplo, con el objetivo de mostrar la heterogeneidad de las perspectivas y facilitar su expresión se recurre a métodos visuales y de foto provocación (Coronel et al., 2013; Cremin et al., 2011; Fullana et al., 2014), o de forma específica, buscando el acceso a la perspectiva del alumnado con necesidades educativas especiales,

aquellas en las que se analiza la participación y el ambiente en las clases a partir del establecimiento de sucesivas recogidas de información, con entrevistas que se adaptan a cada participante (Ferguson et al., 2011). En todas ellas se refiere un mayor protagonismo de las personas participantes, así como una mayor adecuación a las habilidades y necesidades de expresión de cada individuo.

En la dirección de un mayor protagonismo de las voces de la infancia, apunta la investigación que se ha señalado previamente como referencia principal en la concepción de la técnica y el diseño de la herramienta que permitiera acceder a la perspectiva del alumnado de esta tesis, por lo que es oportuno referirse a ella brevemente. Se trata de una serie de artículos que se presentaron como capítulos de una tesis leída en Helsinki en 2016, en los que se profundiza entre otros asuntos en la comprensión de la investigación con niñas y niños; en la escucha a sus voces; en como el tiempo, el espacio y la materia intervienen en la conformación de esas niñas y niños como seres complejos (Hohti, 2016b). Para la consecución del punto de vista del alumnado se utilizaron dos herramientas narrativas participativas.

La primera se planteó como una tarea abierta en la que podían relatar cualquier historia que quisieran a la persona que desarrollaba una investigación etnográfica en el contexto de su aula (Hohti & Karlsson, 2014). Los relatos que las parejas de estudiantes ofrecieron en torno a situaciones asimétricas de poder, simbolizadas, por ejemplo, en torno al reparto de piruletas entre quienes se hubieran portado bien, permite a las autoras no solo tomar conciencia sobre las diversas formas de sostener una posición de control por parte de una parte de los chicos a través de sus narraciones, sino ahondar en la comprensión de las formas en las que los propios marcos interpretativos de las investigadoras afectaron a sus análisis.

La segunda experiencia se dirigió a la observación y documentación de lo que acontecía en el aula, proponiendo al grupo de estudiantes que por parejas adoptaran el rol de investigadores. La pregunta que puso en marcha esta parte de la investigación es ¿Qué ocurre en clase? Las similitudes de los textos producidos con algunas etnografías, lleva a la investigadora a apoyarse en el concepto de '*entanglement*' de la académica Barad (2003), para referir como se conectan e interaccionan de forma compleja todos los elementos existentes ya sean humanos, materiales, lugar, tiempo o acciones para producir un evento (Hohti, 2016a, 2016c; Hohti et al., 2013).

Al igual que en el trabajo de la investigadora finlandesa, en esta indagación también se ha propuesto dotar al alumnado de la condición de observador y relator, de tal manera que pudiera incluir los aspectos que considerara relevantes y elaborar su discurso verbal sobre lo que ocurre en el aula, independientemente del marco adoptado por la docente.

El objetivo que implica al alumnado en la investigación se concibe como una forma de hacer aparecer su perspectiva que podría considerarse como complementaria pero independiente a la de la docente, quien se cuestiona sobre las disonancias entre sus intenciones y actuaciones y sobre las formas en las que toman cuerpo discursos contradictorios en relación con procesos inclusivos en el aula.

En línea también con una parte de las investigaciones precedentes, se tuvo en cuenta la edad y la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en el centro en el diseño investigador inicial.

Así, finalmente se planteó una herramienta a la que tuvieran fácil acceso y que no demandara para desarrollar la tarea requisitos como la fluidez escritora. La presencia de una alumna con un trastorno específico del lenguaje que hacía difícil comprender sus emisiones llevó a solicitar la colaboración de una profesora para que interviniera junto a ella pidiéndole si fuera necesario que desarrollara aquellas partes del discurso que resultaran incomprensibles. Sin embargo, cuando llegó el día de la sesión de grabación, se le consultó a la propia alumna si quería realizarla con la ayuda de la profesora o ella sola, y dijo con claridad que prefería hacerla por sí misma y sin ayuda. A pesar de algunas dificultades, el conjunto de su relato se pudo transcribir.

Como ya se ha señalado, la técnica propuesta al alumnado fue la adopción de un papel de observación de lo que ocurre en el aula en una sesión. En la exposición de la técnica se les preguntó si las palabras etnografía, sociología o antropología significaban algo. La clara negativa por su parte llevó a buscar comparaciones con otras profesiones como la del periodismo, a la que reaccionaron con familiaridad y divertimento. Es por ello por lo que se incluye el término de periodista en algunas conversaciones.

Por otra parte, se preparó un rincón en la clase, desde el que podían acceder visualmente a todo el espacio con una mesa amplia y una silla giratoria de despacho.

Durante la sesión de observación, se les liberó de cualquier tarea académica, pero también se les pidió que se centraran en sus relatos; que no abandonaran su espacio de

observación y que no interaccionaran con el resto del grupo y sus dinámicas. Esta condición que fue respetada en líneas generales ha pasado a formar parte de algunas hipótesis en el capítulo de análisis de los resultados.

De forma individual cada niña y niño tendría que narrar ante una grabadora digital⁹, a modo de “periodista” sobre el terreno, aquello que le pareciera a partir de la consigna.

Se propusieron dos preguntas como consigna, “¿qué sucede en clase?” y “¿qué hace Marga?”

Junto a los textos que relataban de viva voz, cada estudiante antes de empezar la sesión tenía que anotar en una hoja de registro, que se incluye en los anexos, los siguientes datos correspondientes a esa sesión:

- Nombre y apellidos de la persona que relataba.
- Fecha y hora de inicio de la observación.

El final del trabajo de campo se precipitó por la crisis provocada por la expansión del COVID-19, lo que interrumpió la recogida de datos prevista. Con relación a la producción de materiales por parte del alumnado supuso que solo una parte del grupo finalizó una segunda ronda de observaciones.

Después de unas semanas de cierre escolar se tomó la decisión de cerrar esta etapa con los textos recogidos hasta ese momento.

2.3.2.3. Cronograma y revisiones

En el marco temporal definido para la producción de textos en el curso lectivo 2019-2020 se estableció una sesión semanal, de aproximadamente una hora de observación, durante la cual la investigadora tomaría notas de campo y la persona del grupo de estudiantes con el papel de observadora haría su relato. De acuerdo con uno de los objetivos planteados en la investigación, las sesiones de observación de la docente se hicieron coincidir con las del alumnado de manera que fuera posible analizar las

⁹ Como se ha indicado para el caso de los diarios, las transcripciones de los audios grabados se encuentran albergados en una carpeta para su consulta: [Diarios y transcripciones](#)

coincidencias, resonancia o desconexión entre los puntos de interés y relevancia entre ambas perspectivas.

Estos registros observacionales originalmente programados para recoger tres tipos de sesiones de trabajo en el aula finalmente se adaptaron a las características del curso 2019-2020, concretamente a los horarios del grupo y de la docente.

De acuerdo con lo previsto en el plan de trabajo las observaciones de la primera ronda se realizaron los meses de octubre, noviembre y diciembre de dicho curso, aunque con un ligero retraso dado que la consecución de permisos planteada para el mes de septiembre se prolongó hasta bien avanzado el mes de octubre.

Por otra parte, el trabajo de campo, que se había decidido interrumpir durante el mes de enero por la vuelta de vacaciones, sería retomado, en una segunda vuelta los meses de febrero, marzo, abril y mayo.

Con esta segunda ronda, en el caso de la docente se pretendía obtener una visión de la evolución del curso, del alumnado, del ambiente y de sus preocupaciones. Por otra parte, se entendía, que la familiaridad con la técnica permitiría completar las producciones de una parte del alumnado con otras más ricas o menos cohibidas.

Sin embargo, esta previsión se vio interrumpida por el cierre escolar del día 12 de marzo y la consiguiente suspensión de las clases presenciales a partir de la crisis provocada por la expansión del COVID-19.

El cómputo global del primer trimestre del curso, en el que se realizó una primera vuelta de observaciones de todo el alumnado, comprende 13 observaciones en total durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Del segundo período de observaciones, previamente a la suspensión de las clases en marzo, se habían realizado 6 en total, lo que ha supuesto, que la mitad del grupo no participara en esa segunda ronda.

Inicialmente en la planificación se estableció una observación semanal de sesiones de distinto tipo con una duración aproximada de entre 40 y 50 minutos. Concretamente, se contempló que los registros observacionales se harían coincidir con una tipología de sesiones como la siguiente:

- Sesiones de trabajo en gran grupo, normalmente dedicadas a compartir con todo el grupo experiencias -discentes o docente-, introducciones a nuevos temas o resolución de tareas en conjunto.

- Sesiones de trabajo en pequeños grupos o parejas en las que la docente se acerca a distintas personas o grupos para ayudar según las demandas o sus criterios.
- Episodios de interacciones espontáneas en las entradas, aperitivos -períodos de 10 minutos, con tentempié y un poco de juego-, jornadas especiales - Carnaval, Día del Libro...-, salidas al entorno o ratos de descanso.

Ese cronograma inicial, así como la tipología de sesiones proyectadas se revisó en octubre de 2019 tras la distribución definitiva de todos los horarios de refuerzos en el centro que afectaban a los tiempos que la docente dispondría para tomar notas tras una sesión de observación. Las circunstancias que se exponen a continuación resumen los cambios señalados.

En primer lugar, como se ha referido, se tuvo que ajustar por la ampliación del período de consecución de autorizaciones que se prolongó hasta la tercera semana de octubre.

En segundo lugar, para recolocar las observaciones en las sesiones anteriores a la única hora sin docencia directa (1 hora de trabajo personal en el horario semanal) o a recreos en los que no tuviera la responsabilidad de su cuidado de manera que pudiera escribir. Esta segunda modificación se debió a que, en el curso 2019-2020, las necesidades de los grupos en los que participaba la docente como profesora de refuerzo, hicieron inviable otras opciones. Los momentos para escribir notas de campo a menudo se improvisaron durante alguna sesión de atención educativa (era un grupo de 5 personas con una relativa autonomía que lo permitía). El reducido número de horas que resulta de esas condiciones ha provocado un abandono parcial del criterio de tipología de sesiones y una escasez de notas de campo.

A pesar de que se ha tratado de asegurar la observación de un abanico variado de sesiones, no siempre ha sido posible puesto que había una clara prioridad de las necesidades del estado del grupo y del ritmo de trabajo en el curso. En ese sentido, el balance que se pretendía de acuerdo con la propuesta original, entre sesiones de trabajo en gran grupo, en pequeño grupo y trabajo individual se ha visto afectado.

Se expone a continuación un cuadro resumen con un registro de las sesiones de observación que se han realizado en la fase de trabajo.

Tabla 3. Cronograma sesiones registradas en el trabajo de campo

1 ^{er} TRIMESTRE	FECHA Y HORA DE LAS SESIONES	DIARIO Y MODALIDAD DE SESIÓN	ALUMNADO
SEPTIEMBRE	1 ^ª OBS. 01. 12.09.19/10:30	Sesión de prueba del diario de la docente. Segunda sesión de la mañana. Trabajo en gran grupo para finalizar lengua. Trabajo en parejas o individual para Mate	NO
OCTUBRE	2 ^ª OBS. 02. 23.10.19/09:00 Miércoles	Sesión de prueba ya con alumnado. Primera sesión de la mañana. A pesar de que en el horario tocaba lengua, aprovechando la presencia de un profesor de apoyo (pt), opto por trabajar con material para numeración de base 10, primero en gran grupo y luego por parejas.	AA. 23.10.20/09:00
	3 ^ª OBS. 03. 24.10.19/13:45 Jueves	Sesión emergente. El anuncio de la salida del centro de una alumna me ha llevado a proponerle ser la periodista de forma improvisada. A pesar de que nos tocaba Sociales le he propuesto al grupo que quien quiera puede hacer un dibujo y pequeño texto de despedida para ella. Trabajan de forma individual con conversaciones sobre los dibujos.	V.A. 24.10.20/13:45
NOVIEMBRE	4 ^ª OBS. 04. 05.11.19/09:55	Segunda sesión de la mañana.	M.B. 05.11.19/09:55

	Martes	Matemáticas, exposición en gran grupo y trabajo en parejas o individual.	
	5ª OBS. 05. 06.11.19 Miércoles	Primera sesión de la mañana. Gran grupo, dictado.	J.D. 06.11.19/09:20
	6ª OBS. 06. 11.11.19/12:30 Lunes	Cuarta sesión de la mañana. Lengua. Entra especialista de Audición y Lenguaje. Trabajo en parejas.	D.C. 11.11.19/12:30
	7ª OBS 07. 12.11.19/09:55 Martes.	Segunda sesión de la mañana. Mate. Gran grupo y trabajo por parejas o individual.	O.M 12.11.19/9:55
	8ª OBS. 08. 20.11.19/09:00 Miércoles.	Primera sesión de la mañana. Mate. Gran grupo y trabajo por parejas o individual.	G.R. 20.11.19/09:00
	9ª OBS. 09. 26.11.19/09:55 Martes	Segunda sesión de la mañana. Trabajo en parejas con pequeñas explicaciones comunes.	J.N. 26.11.19/09:55
	10ª OBS. 10. 29.11.19/09:00 Viernes	Primera sesión de la mañana. Breve trabajo en gran grupo y parejas.	C.A. 29.11.19/09:10
DICIEMBRE	11ª OBS. 12. 04.12.19 Martes	Primera sesión de la mañana. Lengua. No hay notas, solo antecedentes por un incidente, que impidió tomar notas.	P.X.04.12.19/09:00 No grabó.
	12ª OBS. 12. 12.12.19	Segunda sesión de la mañana.	MJ. 12.12.19/09:55

	Jueves.	Lengua. Gran grupo e individual.	
	13ª OBS. 13. 13.12.19 Viernes.	Primera sesión de la mañana. Mate. Gran grupo.	DB. 13.12.19/09:00
	14ª OBS. 14.17.12.19/09:00 Miércoles.	Primera sesión de la mañana. Matemáticas. Trabajo personal y/o parejas.	CD y XP 17.12.19/09:00
2º TRIMESTRE	FECHA Y HORA DE LAS SESIONES	MODALIDAD DE SESIÓN	OBSERVACIONES ALUMNADO
FEBRERO	15ª OBS. 15. 18.02.20/09:55 Martes	Segunda sesión de la mañana. Mate. Trabajo por parejas o individual.	AA. 18.02.20/09:55
	16ª OBS. 16. 20.02.20/09:00	Primera sesión de la mañana. Lengua y Mate. Trabajo personal, y un ratito grupo.	DB. 20.02.20/09:00
MARZO	17ª OBS. 17.04.03.20/09:00 Martes	Primera sesión de la mañana. En el horario tenemos matemáticas, pero finalizamos una tarea de lengua. Gran grupo.	DJ. 04.03.20/09:00
	18ª OBS. 18. 06.03.20/09:00 Jueves	Primera sesión de la mañana. Mate. Trabajo grupal y después personal o por parejas.	AC. 06.03.20/09:00
	19ª OBS. 19. 10.03.20 Viernes	Primera sesión de la mañana. Mate. Trabajo personal. Algo ocurrió porque solo hay antecedentes, pero no observaciones.	CD. 10.03.20/09:00
	20ª OBS. 20. 11.03.20/09:00 Miércoles	Primera sesión de la mañana. Matemáticas. Gran grupo y trabajo personal o por parejas.	RG. 11.03.20/09:00

Fuente: Elaboración propia

2.3.3. Análisis de los datos producidos

Tras la salida y decisión de finalización de la fase de trabajo de campo en marzo de 2020 se puso en marcha la preparación y análisis de los materiales.

Los registros obtenidos con las grabaciones de los relatos del grupo de estudiantes se transcribieron con la ayuda de un software de transcripción disponible en la red. Se optó por realizar una transcripción literal. El detalle de las mismas incluye sonidos de fondo del aula; conversaciones que inician otras niñas y niños con la persona que relata, o a la inversa, e intervenciones que tienen lugar durante los silencios de quien narra cuando mantiene la grabadora encendida. Algunas de esas grabaciones ocasionales del sonido ambiental, son objeto de interpretaciones a modo de hipótesis en los análisis de las posiciones del alumnado.

Por otra parte, los diarios de la docente también se escribieron en soporte digital.

Ambas tareas se desarrollaron en su mayor parte en los meses de abril y mayo del 2020.

El proceso que define el análisis de datos puede estructurarse en tres dimensiones, su reducción, su disposición y transformación y la obtención de resultados y verificación de conclusiones (Sabiote et al., 2005). Cada uno de esos aspectos se detalla a continuación.

Los primeros pasos en la reducción de datos del alumnado se inician con la transcripción de los relatos, al incluir en las mismas los segmentos temporales en los que se producen las intervenciones. El registro de minutos y segundos permite tomar en cuenta los lapsos de tiempo en los que emiten o permanecen en silencio a la vez que enmarcan una primera separación y organización de las emisiones de los relatos.

En la transcripción de los textos producidos por la docente con el ordenador, la propia organización del diario ofrece una segmentación temporal, junto a un conjunto de referencias a la sesión de la mañana en la que se realiza, las personas presentes en el aula, antecedentes de la sesión y otras incidencias que las contextualizaron.

El segundo momento de la reducción se produce con la categorización y codificación de las distintas unidades. Esta categorización llevada a cabo en los meses de mayo, junio y julio de 2020 se vio interrumpido con una baja temporal que se solicitó al programa de doctorado de la Universidad de Cantabria.

El proceso que Gibbs (2012) denomina codificación guiada por los datos, se lleva a cabo tras la reincorporación con una organización de los datos con categorías y códigos para la que se utilizó el programa MAXQDA. El sistema utilizado dio prioridad a un criterio de categorización temática (Angrosino, 2012) frente a la clasificación de fenómenos.

En este ciclo de reflexión, ganaron peso algunas categorías que se mostraban especialmente adecuadas para recoger las preocupaciones y objetivos iniciales de la investigación. En dichas categorías, además, se han podido articular las reflexiones de la docente sobre su práctica y su evolución a lo largo del proceso investigador, con unas condiciones de escolarización determinadas que corresponden al momento y grupo con el que se desarrolló la investigación, y su inscripción en el contexto expuesto en la revisión literaria.

Así mismo, se mantuvo una categorización específica para los relatos del alumnado, que permite sostener la idiosincrática posición adoptada por cada participante ante el dispositivo utilizado para la producción de datos. No se abandonó, sin embargo, la pretensión de encontrar algunos elementos que vincularan el mundo relatado por la docente y el relatado por el grupo de estudiantes, como la aparición de discursos, prácticas o temáticas que se encontraran en ambas perspectivas.

Para realizar dicha categorización de los relatos del grupo se ha considerado apropiado utilizar una aproximación teórica que permitiera realizar una descripción e interpretación de estos y de los modos en que se vinculan o separan. Se trata del trabajo de Bajtín (2005) en torno a los géneros discursivos.

Las categorías utilizadas finalmente se presentan en una tabla incluida en el apartado correspondiente. Aunque no agotan el material producido ni los análisis posibles, han permitido proponer una interpretación del significado que la docente otorga a su práctica y al contexto en el que se desarrolla, que se apoya tanto en dichos materiales como en algunos conceptos claves propuestos en la revisión literaria.

2.3.4. Elaboración del informe final

A partir de la interpretación de los diarios de la docente y relatos del grupo de estudiantes, se crea un nuevo texto que se presenta en esta tesis doctoral.

Para construirlo se pueden diferenciar las siguientes narrativas.

En primer lugar, los materiales que han sido contruidos por individuos situados socialmente, desde una perspectiva y para una audiencia (Riessman, 2008).

Por una parte, desde la vivencia personal de una docente que inicia una indagación sobre la interacción con su alumnado, que no desatiende dimensiones sociales, económicas y políticas que rodean la acción educativa o a su propia posición reflexiva.

Por otra parte, los textos que produce el alumnado, que accede a colaborar en la construcción conjunta de un relato sobre qué sucede en el aula y que en su realización sobre el terreno se apropia de la herramienta y presenta con una mirada personal aquello que considera relevante o se inhibe exponiendo así un mundo complejo de relaciones en el aula.

En segundo lugar, el doble rol explicitado de la docente e investigadora permite diferenciar entre sus relatos, como la informante nativa de la relación pedagógica, y los que produce, en tanto que investigadora que se adecúa a convenciones de tipo académico. Los relatos del grupo de estudiantes se analizarán también desde una doble perspectiva, en este caso, la del contenido de sus relatos, y la de otros elementos como el propio hecho de narrar, la relación que establecen con el dispositivo de la grabadora y los roles que asumen en la narración, el estar en la escuela, o las relaciones en las que interviene u observa.

Al situar entre los objetivos de esta indagación las formas en que se recrean, resisten o difuminan en la clase los discursos educativos y contextualizarlos, se completa la potencialidad de esas narrativas como instrumentos de reflexión y aprendizaje sobre la práctica personal a la que se han sumado consideraciones que exploran su valor para comprender las relaciones sociales en el aula.

2.4. Ética en la investigación

Los requerimientos éticos a los que hoy responde la investigación en el contexto académico son comprendidos en esta investigación como un esfuerzo que procura atender a los efectos del papel de la investigadora ante las situaciones de desigualdad y exclusión educativa en la que se encuentra una parte del alumnado, en línea con los objetivos que

se señalaron para la tesis doctoral, además de cumplir con criterios estandarizados como son los protocolos para el consentimiento (Irwin, 2006).

2.4.1. Consentimiento informado y protección de datos

a. Colaboración y permisos

Para la realización del trabajo de campo se contó con la colaboración y permisos pertinentes. Se presentan como Anexos las hojas informativas, de autorización y consentimiento que se utilizó con cada instancia implicada, así como la valoración positiva emitida por el Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria:

1. El Colegio de Educación Primaria e Infantil en el que la docente se encuentra destinada y la inspección educativa responsable del centro.

En los primeros días del curso 2019/2020 se solicitó, en una reunión con el equipo directivo, un permiso para iniciar el trabajo de campo con el alumnado. La presentación del proyecto con detalles referidos a las distintas fases de recogida de dato, técnicas utilizadas, instancias implicadas, y finalidad del estudio, fue acompañada por la solicitud formal de la autorización, así como de la comunicación de esta a la Inspección Educativa correspondiente al centro. Así mismo, se propuso la inclusión de un punto informativo en la reunión del claustro del profesorado, para dar a conocer la propuesta.

El análisis de la práctica y del contexto del centro ha dejado fuera alusiones a conductas o conversaciones del resto del profesorado asegurando de esta manera que se respeta el trabajo de personas que no formaban parte de la investigación.

2. Universidad de Cantabria.

La investigadora solicitó el informe favorable del Área de Ciencias de la Educación, del Comité De Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria que fue emitido con una valoración positiva en junio del 2019.

3. Las familias y el alumnado con el que se llevó a cabo la investigación.

La participación del alumnado en el proyecto, tal y como se concibió, demanda contar no sólo con la participación voluntaria del propio alumnado, sino de sus familias.

Además de la solicitud del consentimiento informado, se buscó establecer desde el principio un marco de comunicación en el que se pusiera a disposición de las familias y del alumnado la información sobre el sentido y detalles del proyecto investigador.

Por otra parte, la atención a cuestiones éticas y de autoría derivadas de la participación como colaboradores del alumnado, representó un desafío para la presentación y el tratamiento de la investigación con el grupo. La voluntariedad de la participación implicó considerar la posibilidad de una exención en el compromiso para quienes no muestren su consentimiento con el proyecto.

A.1. Ofrecimiento de garantías para las familias que no desean participar en la investigación.

La técnica dirigida a producir información desde la perspectiva del alumnado se ha diseñado para ser utilizada de forma individual y/o por parejas. De este modo, el resto del grupo seguía realizando las tareas propias de la dinámica académica y de descanso (recreo y descanso del aperitivo).

Además, para procurar la no interferencia, entre la dinámica investigadora y la escolar, se intentó que la observación se llevara a cabo preferentemente en momentos en los que estaban presentes otras personas que entran en el aula para realizar apoyos y refuerzos.

Por otra parte, las observaciones sobre su práctica llevadas a cabo por la docente investigadora se realizaron al terminar las sesiones de clase en un diario de campo. Estos registros, aunque se vieron alimentados en ocasiones por palabras claves o notas de campo tomadas en la misma sesión destinada a la observación, siempre se elaboraron después de su finalización. De esta manera, se procuró el mantenimiento en la mayor medida posible de la atención de la docente a lo específico de su labor educativa.

Tal y como se recoge en las hojas informativas y de consentimiento informado que se anexan, en cualquier momento las familias que habían decidido participar en la investigación, pudieron retirar su consentimiento, sin que por ello se alterara la relación educativa con la tutora y sin que se produjera perjuicio alguno en el trabajo académico.

B. Compromiso de cumplimiento de la legislación vigente relativa a la protección de datos.

El procesamiento de los datos personales se realizó según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. La investigación se ha regido por el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018.

Los datos recogidos para el estudio fueron identificados mediante un código, de forma que no sea posible la identificación de la persona informante. Sólo la investigadora y personas autorizadas relacionadas con el estudio tendrán acceso a dicho código y se comprometen a usar esta información exclusivamente para los fines planteados en el estudio. Así mismo, los miembros del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Cantabria pueden tener acceso a esta información en cumplimiento de requisitos legales. Se preservará la confidencialidad de estos datos y no podrán ser relacionados con ninguna de las personas participantes, incluso aunque los resultados del estudio sean publicados.

Así mismo se atenderá a La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

2.4.2. Cautelas adicionales con poblaciones especiales

De forma complementaria en la investigación se tuvieron en cuenta algunas otras consideraciones.

1. Se observó un trato respetuoso y digno a todas las personas afectadas por el proyecto.

2. Se consideró las consecuencias de las desigualdades estructurales (edad, capacidades, situación socioeconómica, minorías emigradas y racializadas...) sobre las relaciones en el contexto de la investigación. Es importante recordar, que este es precisamente uno de los aspectos que somete a reflexión y análisis en tanto que constituye uno de los objetivos de la investigación.

3. Se adoptó un enfoque participativo, centrado sobre la práctica docente y en la medida de lo posible se delimitó el doble rol de la investigadora-docente exponiendo de forma clara en qué calidad se está actuando en el período de recogida de información.

4. Se proporcionó una información adecuada y suficiente sobre las implicaciones y objetivos, técnicas de recogida de información y utilización de esta en la investigación mediante el uso de un lenguaje adecuado a la edad del grupo de estudiantes.

5. Se obtuvo el consentimiento informado en el centro educativo, inspección y de las familias y alumnado implicado, y se ofrecieron garantías sobre la voluntariedad de dicho consentimiento (en cualquier momento del proceso investigador) a partir de la búsqueda de un ambiente de confianza mutua.

6. Se adoptó un sistema de codificación que asegure la transparencia en la recogida de información sin que se viera afectada la confidencialidad y anonimato de las personas participantes, durante todas las fases de la investigación y posteriormente.

CAPÍTULO 3.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se analizan las formas en que se incorporan, recrean, o resisten en la clase determinados discursos educativos a través de las reflexiones de una docente y de los relatos ofrecidos por el grupo de estudiantes sobre el acontecer de la clase.

Para llevar a cabo dicho análisis es preciso cuestionar, por una parte, sobre qué bases se construye y evoluciona la posición reflexiva desde la que la docente analiza su práctica y, por otra, aproximarse a las distintas actitudes y motivaciones que revelaron los textos producidos por el grupo de estudiantes. Igualmente, es oportuno exponer la vertebración de los discursos educativos con los textos analizados y las temáticas a las que se ha atendido en los relatos y el diario.

El primer apartado de esta sección se dedica precisamente a mostrar ese carácter situado de la investigación a través de una exploración de las posiciones adoptadas por las personas participantes.

En el segundo apartado se exponen las lógicas que estuvieron detrás de la selección de dichos discursos educativos, su vinculación con la práctica del aula, con las condiciones de escolarización del grupo de la investigación y con las líneas de pensamiento propuestas en el marco analítico.

En el último apartado, se da paso al análisis de la práctica educativa a la luz de dichos discursos y condiciones de escolarización, tratando de identificar aproximaciones y alejamientos entre las preocupaciones que impulsan el accionar de la docente y del grupo de estudiantes.

3.1. Perspectivas y posiciones en la investigación

Se aborda, en primer lugar, el enfoque adoptado por la docente que examina su práctica atendiendo a dimensiones sociales, económicas y políticas que rodean la acción educativa.

En segundo lugar, se trata la del alumnado quién en su relato sobre qué sucede en el aula adopta una posición desde la que presenta lo que considera relevante o se inhibe exponiendo así un mundo complejo de relaciones en el aula.

3.1.1. Investigar la propia práctica

3.1.1.1. *En torno al proceso reflexivo*

Las primeras referencias al interés de la docente en las dimensiones socioeconómicas, políticas y culturales que atraviesan la actividad educativa se encuentran en las líneas iniciales del diario de prueba, el primero que se escribió en septiembre de 2019, donde inmediatamente después de anotar los datos relativos a la fecha y sesión en la que se llevaba a cabo la observación señala lo siguiente:

Estamos en la primera semana de clase, en septiembre. Todavía les falta algún material...

Incluir en un contexto más amplio previo al día de hoy, informaciones generales sobre la situación académica del grupo, necesidades educativas especiales... y previsiones de apoyos y refuerzos a partir de octubre. También algunos puntos como el cambio en el equipo directivo, la renovación amplia de la plantilla, o el contexto socio económico de las familias de procedencia del alumnado de clase. (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 5-6)

Así mismo, inmediatamente después, en un apartado titulado “Participantes”, destinado a indicar las personas presentes, ausentes... se extiende en los siguientes términos:

Está presente todo el grupo. Son 13 en total. Siete niños y seis niñas. De este grupo 3 personas se acaban de incorporar, un niño que repite segundo y dos que llegan a este colegio por primera vez. La niña que llega también ha repetido primero. También se han ido del grupo 5 personas, una niña regresó a Colombia antes de que acabara el curso y otras tres niñas han cambiado de domicilio y de centro. También se ha ido un niño, para incorporarse a un centro más cercano a su casa en Peñacastillo (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 8)

Finalmente, en un apartado de los diarios al que titula “Antecedentes”, señala lo siguiente:

Es de interés para el día de hoy los datos sobre la experiencia escolar y familiar de un alumno que se acaba de incorporar al grupo esta semana. (ML). Él y su familia han salido rebotados del otro colegio. Aunque no he conseguido todavía los documentos oficiales, me indican que le han suspendido bastantes asignaturas y que la relación con su tutora fue muy mala en todo momento. Explica que malinterpretan las respuestas que da su hijo. Que no se le puede obligar por la fuerza, que hay que hablar con él. La madre ha llegado a mencionar que les había denunciado (al colegio) por permitir el acoso a uno de sus hijos. Me han indicado que en estos días están en plena disputa

judicial porque les han retirado la custodia (tengo que confirmar el dato) de los dos hermanos mayores de (ML). Hablan de ello abiertamente y acusan a la abuela materna de ser responsable. El niño lo repite tanto a otros compañeros y compañeros como a distintos profesores o personal del centro que se acerca a él. También he visto ayer como les ha preguntado a distintos profesores si hoy ha venido alguno de sus hermanos al centro. Estos tres días en distintos momentos se ha referido a sus estados de ánimo, tristeza, o enfado (se ha dibujado así en la primera actividad en la que hablaban sobre el tiempo de vacaciones) por la desaparición de la casa de sus hermanos. (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 10)

El apartado continúa dando más detalles sobre los primeros días en la clase, conversaciones con la familia y situaciones vividas en otras asignaturas.

Todas esas referencias, se recogen antes de iniciar el relato de lo observado, en una sesión en la que ese alumno y la docente habían entrado en conflicto de forma abierta. El peso de esas condiciones de escolarización en el pensamiento de la docente llama la atención, porque, aunque se las sitúe en los márgenes del diario, esto es, en aquellos apartados que se consideran fuera del relato estricto de ese día, adquieren consistencia como para revelar aquello que cree que se debe de tener en cuenta para comprender que estaba sucediendo.

Es la misma posición periférica de tales observaciones sobre las condiciones en las que tiene lugar la práctica, la que, por un lado, apunta a una forma inicial de concebir la reflexión sobre la misma en la que seres abstractos interactúan y una mirada externa se haya en disposición de evaluar lo que está ocurriendo, y, por otro, delimita la apertura del foco de atención en la escena analizada.

La tensión entre ambas miradas, la que apunta hacia el análisis de los eventos, materiales, dinámicas e interacciones dentro del aula, y la que trata de comprender que ocurre incluyendo elementos de las vidas del alumnado, de la propia docente y de las condiciones de escolarización en las que se desarrolla esa práctica educativa, no ha querido resolverse negando en este análisis la relevancia de cualquiera de ellas. En cambio, se opta por exponer un proceso en el que se analizan las bases sobre las que se construye la propia reflexión, se cuestionan las creencias iniciales y se extraen las alusiones a las condiciones de escolarización de los comentarios periféricos para explorar como intervienen en la vida cotidiana del aula.

Esto ha supuesto que comentarios de la docente que, en la primera reducción de datos, se caracterizaron exclusivamente como estados de ánimo de la docente, en la categorización definitiva, se han incluido como parte de las condiciones de

escolarización: “Primero DJ y MJ, después AC, son el triunvirato de los no puntuales. Pero hoy me encantado que al menos hayan venido. Seguimos con el conteo a pesar de las interrupciones. (231019 D02 1ªR01, Pos. 23)”.

La alegría por la presencia en el aula de tres alumnos que en mayor o menor medida llegan tarde o asisten irregularmente, sigue siendo un estado de ánimo, pero, de igual modo, trae a la investigación elementos que conforman el fenómeno del absentismo escolar que atañe a las rutinas y al trabajo en el aula, incluida la investigación, a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la forma de vinculación con el mundo escolar de una parte del alumnado y de sus familias en el actual contexto.

Adquiere el mismo sentido, una referencia a una alumna que, al mes y medio de haberse incorporado al grupo, tiene que vivir un nuevo traslado y proceso de desarraigo y la docente expone un sentimiento de pena que inicialmente se categoriza como tal. La identificación del origen de dicho sentimiento con un fenómeno descrito como matrícula viva en el apartado del bloque metodológico en el que se describen las características del centro, ayudan a situarlo en el contexto discursivo analizado: “Es una pena, que antes de conseguir un espacio claro en el grupo, ya se tenga que ir.” (241019 D03 1ªR13, Pos. 24).

Por lo tanto, atendiendo a lo expuesto sobre los diversos marcos que se albergan en la posición y práctica reflexiva (Fendler, 2003; Larrosa, 1995; Perryman et al., 2017), puede tomarse en consideración la transformación de las creencias de la docente y los procesos de producción de subjetividad que se despliegan a partir de la variación en la concepción sobre lo que merece ser observado, el modo de categorizarlo y por tanto la reflexión que se deriva del material producido.

Por otra parte, esa conciencia de sí misma que se pone en marcha, acentúa un interés por conocer aquellas dimensiones del contexto institucional y de las condiciones de escolarización que influyen, constriñen, y en algunos casos determinan la mirada sobre la propia práctica docente, a pesar de los efectos adversos de auto vigilancia e inseguridad personal señalados previamente.

Así, por ejemplo, algunos de los apuntes del diario en los que la docente expresa, por un lado, su malestar hacia ciertas actitudes de un alumno y, por otro, sus creencias sobre el origen de las dificultades que éste tiene para relacionarse sirven para iniciar un cuestionamiento sobre las prioridades de una escuela que califica y selecciona frente a las de una escuela formadora.

Aunque estas referencias se aborden más adelante en sus apartados específicos, se presentan en este bloque inicial del análisis en tanto que ofrecen muestras de lecturas contrastadas desde las dos concepciones reflexivas señaladas, una, la de la interacción personal descontextualizada y otra, la que permite vincular los eventos, pensamientos y circunstancias que los rodean con las condiciones que enfrentan el alumnado, la docente y el centro:

Después de 10 minutos me doy cuenta de que entra CA y le saludo. Le digo que, si quiere ser periodista, pero en el fondo estoy mosqueada, porque siento que sigue sin encontrar el tope. Me vacila, intenta dar pena, ... formas de relación que no le ayudan ni conmigo ni con compañer@s de clase. De hecho, es de las personas con menos habilidades sociales. En parte por la dificultad asociada a un entorno poco favorecido, y a unos primeros años vividos en situación de desprotección. Pero en parte, también, creo que, debido a esa lástima, que consigue crear en torno a sí. (291119 D10 1ªR03, Pos. 11)

Esos aspectos apuntan a que, al mantener las inquietudes iniciales sobre la tensión entre la presencia y el logro académico y la capacidad para vincularse a la escuela de una parte del alumnado, se ha ido configurando una perspectiva particular que expone las contradicciones percibidas entre, de un lado, los principios vinculados a la justicia social y la ética representada por los derechos humanos y de otro, los que se pueden atisbar en otras políticas y prácticas educativas que escapan a las intenciones declaradas y que se manifiestan de una forma peculiar en el aula en el que se desarrolla la investigación.

Es ese el sentido que se ha dado, a lo paradójico, por ejemplo, de las siguientes palabras de la docente, en las que muestra su fascinación por la forma en la que una alumna empieza a vincularse con determinados aprendizajes, mientras que señala que, de acuerdo con las prescripciones curriculares, no cumple con los niveles competenciales descritos para el ciclo:

Ella, de quién todxs decimos que está siempre ausente, sin motivación... ella con sus circunstancias personales tan complejas, y que a la vez muestra una gran determinación. Como va apropiándose de todo lo que puede en la lectura, en la escritura, en la numeración. Es verdad, igual está todavía en un nivel de competencia como si fuera a mediados de primero, pero me fascina como se ha sujetado al trabajo cotidiano en la clase y empieza ahora en ocasiones a atender a las conversaciones dirigidas a todo el grupo. Eso es lo que más le cuesta. (241019 D03 1ªR13, Pos. 20)

Sobre esa base se propondrán algunas conclusiones en las que se plantean interrogantes sobre el sentido de las calificaciones y de las pruebas estandarizadas de medición en la educación primaria en un contexto en el que se produce el encuentro entre una pluralidad de capacidades, capital social, económico y cultural o sobre las posibilidades de ofrecer una formación académica amplia en la que el profesorado acerca el mundo al alumnado, y las niñas y niños ensayan formas de hacerse presentes en él, independientemente de sus contextos de procedencia.

En consecuencia, en este proceso que se teje, especialmente en su fase inicial, con los mimbres de las disposiciones internas y en el que se buscan referencias en modelos deseables de docencia en el enfoque inclusivo, se produce una apertura en el foco desde el análisis de las dimensiones individuales y psicológicas de la docente, como son las actitudes y disposiciones a la escucha, para aproximarse a la identificación y comprensión del alcance en el aula de las propuestas políticas contradictorias derivadas de discursos y modos educativos aludidos en los bloques anteriores.

Por último, cabe señalar que en esta investigación la atención al contexto ofrece la oportunidad de interrumpir la circularidad en el pensamiento de la docente. Para ello se deja temporalmente en suspenso las dificultades percibidas como personales en la vida cotidiana del aula expuestas en el diario y se apunta a algunas líneas de pensamiento que las contextualicen y relacionen con las condiciones en la que se encuentran insertas.

De otra forma, el espacio reservado para la reflexión sobre los vínculos entre la práctica y principios políticos como la democracia o la justicia social, finalidades declaradas de la reflexión sobre la práctica en la tradición reconstruccionista social, habría quedado enterrado bajo las comparaciones y los juicios de valor sobre dicha práctica con relación a selecciones de las representaciones de la persona y organización escolar que se proponen en los discursos educativos normativos hegemónicos.

Al insertar la práctica educativa y la reflexión sobre la misma en una trama social, política y económica que se ha sintetizado en este trabajo como neoliberal, se advierte que la acentuación de la responsabilización personal e individualización que aparece adherida y propiciada por el proceso reflexivo se ve perturbada con la adopción de una perspectiva política sobre dicha práctica y sus constricciones.

3.1.1.2 Juicio interno y disposiciones personales

En este apartado se analiza el modo en el que, de acuerdo con Larrosa (1995) la práctica reflexiva puede considerarse como uno de los dispositivos que estarían operando en la construcción de la subjetividad del profesorado a través de ejercicios de auto vigilancia, control y juicio. Además se analiza como uno de los posibles efectos en una parte del profesorado de las tecnologías del yo en el contexto de la racionalidad neoliberal que se han referido, se materializa en esta investigación, concretamente los derivados de la performatividad a través de vivencias de contradicción y conflicto interno (Ball, 2003).

La docente, en un ejercicio de transparencia que remite a los modernos sistemas de rendición de cuentas, asume el reto de exponer su práctica en la investigación, no solo a través de los análisis de sus diarios, sino a través del propio diseño metodológico que incorpora la simultaneidad de la observación de las niñas y niños de la clase.

Desde las primeras líneas de su diario se adivina una cierta inseguridad a través de expresiones como las siguientes.

Llueve sin parar. He visto en AEMET que una “dana” mantiene en alerta naranja nuestra comunidad. Llego calada, media hora antes para preparar el material de mate, el espacio de grabación... y pienso en como llegarán de mojadxs. Igual no vienen. Tal vez no sea el mejor día para iniciar la experiencia de la grabación. (231019 D02 1ªR01, Pos. 17)

La duda que se plantea sobre la idoneidad del día para iniciar las observaciones, casi de forma circunstancial por las adversidades del tiempo que la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) había anunciado, compadece con una posición personal de fragilidad, ante una tarea en la que se materializa la exposición a la luz pública de la práctica de la docente.

Se apuntala la plausibilidad de esa interpretación, con la afirmación de la docente registrada en la misma sesión “Es una jornada un poco rara, por la consciencia implacable de la observación.” (231019 D02 1ªR01, Pos. 36), que remite a cuestiones de diversos órdenes.

Por una parte, al esfuerzo hecho para tratar de ignorar el dispositivo de registro preparado para las sesiones de observación. La consciencia de que todo el proceso condicionará la manera de conducirse de la docente ha estado detrás de las dudas sobre

la validez del conocimiento producido en esas circunstancias y se mantiene como elemento de preocupación.

Por otra parte, la afirmación de la docente, en una sesión en la que se realizaba por primera vez de forma simultánea su observación y la de un niño en su rol de reportero, evidencia la fuerza de la presencia de un testigo, personalizado en el estudiante que graba su relato, pero que también alude a un otro abstracto ante quien se expone el trabajo en el aula, y que, en su momento, tomará cuerpo en el equipo de personas implicado en la dirección y evaluación de la tesis. En ese sentido, la traslación de la observación y la mirada reflexiva al espacio académico e investigador a través de una tesis doctoral conduce a la adhesión a la misma de los rasgos performativos que caracterizarían las fabricaciones en la actividad académica en el régimen neoliberal.

La tensión vivida entre las intenciones educativas y una práctica que aparece atravesada por numerosos vectores que escapan a las declaraciones y deseos, no disminuye con la posterior constatación de que el interés del alumnado se aleja en las más variadas direcciones de la preocupación y el enjuiciamiento percibido por la docente.

En ese sentido, podría decirse, que la reflexión de la docente encuentra en algunos modelos, que de forma inconsciente incorpora a su repertorio idealizado de prácticas propias de la buena docencia, el estándar y espejo en el que reflejarse y medirse. Se trata, por tanto, de un juicio interno, que de forma invisible interviene en la regulación de su conducta, de acuerdo con esos modelos ideales expuestos parcialmente en los siguientes párrafos.

En ese sentido, ese juicio, que se ve acompañado en el desempeño de la actividad educativa, por otros sistemas de control y juicio externo vinculados al puesto de trabajo como las programaciones, evaluaciones, informes o memorias, en este trabajo en consonancia con las nuevas formas de auto creación y auto regulación, adquiere una dimensión moral a través de las herramientas de producción de materiales.

De este modo, puede señalarse que la sustitución de los dispositivos considerados inicialmente en la elaboración del diseño metodológico, concebidos para facilitar una observación objetiva como las grabaciones en video de algunas de las sesiones de clase o la presencia de personas observadoras externas (colegas del centro o personal investigador de la Facultad de Educación), por otros que corresponden a una forma clásica

de indagación personal, como el diario, y las observaciones del alumnado, puede ser interpretada al menos en dos sentidos.

Por una parte, puede comprenderse como una forma de delimitar la exposición pública en una situación que se vive con inseguridad.

Por otra, puede entenderse que esa decisión ha dado paso a la aceptación de la transformación personal con relación a la intervención educativa como parte del proceso reflexivo. En ese sentido, los mecanismos de observación pensados en un primer momento como formas correctas de verse, que son parte de los dispositivos pedagógicos que facilitan el distanciamiento y la objetivación en el sentido utilizado por Larrosa (1995), se han visto sustituidos con una propuesta que otorga libertad a la docente para seleccionar y escribir sobre aquello que considera relevante de las sesiones de trabajo, con todos los riesgos que esta libertad acarrea de auto referencialidad, al no escapar de lo dado por la perspectiva docente sobre lo que sucede en el aula. Sin embargo, posteriormente, se inicia un proceso de alejamiento respecto a los pensamientos iniciales sobre sus conductas y valoraciones estereotipadas a partir de la incorporación del análisis contextual.

No obstante, dadas las similitudes del diario con las confesiones que ya se han señalado, tiene sentido referirse a este proceso reflexivo como parte de las tecnologías del yo en el sentido foucaultiano referido, por las cuales se estaría produciendo una forma de ser docente. Por tanto, si se entienden dichas tecnologías como configuradoras de una subjetividad, de un modo de experimentar e interpretar lo educativo, dicha forma se encontraría marcada por modelos deseables y por modos educativos en parte contradictorios.

El peso de este juicio interno que adopta distintas formas no se establece exclusivamente a partir de la puesta en marcha del proceso formativo vinculado a la reflexión sobre la práctica. Sin embargo, no es posible, en este trabajo, ubicar el momento o las vías de incorporación de las distintas racionalidades presentes en el momento de poner en marcha la elaboración del diario, para lo cual hubieran sido necesarios otros análisis de carácter biográfico.

En consecuencia, se considera que, si bien en los años previos de docencia la exploración y cuestionamiento sobre la propia práctica ya estaban presentes, la sistematicidad e interpelación sobre la subjetividad de la docente que implicó la puesta

en marcha de la investigación permite situar este proceso investigador como un punto crítico en la aceptación personal de las nuevas formas de regulación social y moral de las mentes del profesorado.

Algunos de los cuestionamientos sobre su propia práctica adoptan en el diario la forma de monólogo argumental sobre reacciones y respuestas desplegadas frente a situaciones problemáticas vividas en el aula cuando alcanzan cierto grado de intensidad. La cita que se presenta es especialmente larga en este caso, pero es clarificadora del conflicto que plantea en el pensamiento de la docente:

Le he contestado que una de las normas que nos hemos dado en la clase es cuidar el material, y varias compañeras y compañeros le han hecho indicaciones en el mismo sentido. He añadido que me estaba molestando y que estaba obligando a que cada vez levantáramos más la voz porque con el ruido nos oíamos peor. ML ha seguido, pero he pensado que tal vez sería un momento más y que después lo dejaría, así que he intentado retomar el hilo de la conversación sobre las calabaceras. No ha cesado de dar golpes y he sentido como CA, cerca de mí, y del ordenador, ha empezado a imitarle.

Eso ha funcionado de espita y ya me he dirigido hacia su mesa con algo más que decisión, pensando en quitarle el estuche, pero he visto su gesto, y he recordado escenas parecidas, he pensado que por más tajante que me pusiera, al quitarle o pedirle el estuche, aquello tenía toda la pinta de ser el comienzo de una nueva batalla de voluntades. La cantidad de sensaciones y pensamientos que pueden inundar la mente en unos instantes es asombrosa.

Así que he dejado a un lado la postura “fuerza” y he retomado la conversación, recurriendo ahora a la táctica de hacer referencia a que pensarán sus padres, si les consultamos por teléfono al respecto de los golpes con el estuche. Ha entrado rápidamente a la discusión, y se ha colocado en la oposición a cualquiera de las ideas que decía, aderezado con un no me importa, y es mi estuche. Mientras me dirigía a la puerta le he dado el ultimátum de que o dejaba el estuche en el casillero o les llamaba.

Me basto con cruzar el umbral de la puerta para pensar, ¿otra vez, Marga?, ya has vuelto a echar un órdago que no quieres cumplir. Saltar a ese nivel, supone hacer frente a las explicaciones que tendré que dar en dirección, a su familia, y a mí misma: “No quería darme el estuche y ante tal actitud he decidido llamarles”. Así que, sin bajar las escaleras, con la cola entre las piernas, me asomo a la puerta decidida a dar cualquier excusa y veo como figuras toman asiento, y él ha vuelto del casillero rápido hasta su silla, después de dejar el estuche en el casillero. (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 14-17)

Esos pensamientos expresados en los primeros días de septiembre exponen una familiaridad con situaciones en las que se pretende buscar soluciones que impliquen a las familias en el control de conductas que hacen difícil el trabajo en contextos en los que las relaciones familia-escuela no están concebidas de esa manera, y chocan, además, con otro tipo de definiciones de la docencia que gestiona la convivencia en el aula de forma exitosa, sin cargar a las familias de más presión.

Por otra parte, las referencias a “batallas de voluntades” y posturas de “fuerza”, desvelan las inseguridades y temores de la docente sobre su forma de conducirse a la luz de los modelos de regulación de la propia conducta y emociones; de las habilidades para comunicarse de forma asertiva y para mostrar empatía que se proponen como parte de las competencias del profesorado. Aunque los aspectos relacionados con la convivencia en el aula se abordan más adelante, es útil introducir la cita para destacar dichas habilidades como uno de los ejes vertebradores clave de los juicios internos y su relación con modelos de docencia idealizados.

A pesar de la preocupación por mejorar la propia práctica atendiendo a ciertos principios, la convicción de no tener “madera de maestra”, ni la vocación, ni el carácter adecuado planean en el diario para el desarrollo de una profesión que requiere ciertas competencias personales.

En otras ocasiones, el juicio adopta la forma de descontento con el desarrollo general de una clase, en la que después de dedicar un tiempo a atender y buscar salidas a sus quejas y conflictos en el recreo, se ha escapado el tiempo: “Vamos contestando a las preguntas, volvemos a escuchar la canción varias veces, me acerco a otras mesas... No me ha gustado la clase. Esa sensación de no hacer lo divertido nunca...” (111119 D06 1ªR04, Pos. 22).

También, de forma más inespecífica, en la siguiente cita se reitera el disgusto con el desarrollo de la clase, “Sigo ayudando por las mesas. Pienso que tampoco me ha gustado esta clase de hoy. Algunxs andan por ahí, zascandileando...” (121119 D07 1ªR10, Pos. 22).

En el diario de este día se recoge en dos ocasiones el descontento con tratar de hacer vivenciar el paso de los segundos y abordar el aprendizaje del reloj. Las experiencias pasadas en las que normalmente solo una pequeña parte de la clase logra

comprenderlo, claramente recomiendan no hacerlo y a pesar de ello se insiste y se mantiene en una actitud que la docente califica de “Kamikaze”.

Seguimos en el encerado y vamos contando los minutos que hay en 1 cuarto de hora, en media hora, y en 3 cuartos.

Veo que sólo dos o tres lo entienden, aun así, insisto... Actitud kamikaze donde las haya, las posibilidades de que acabemos enfadadxs son altas.

Al final corto y le pido que sean ellxs los que vengan al encerado para que se concentren... inútil... (121119 D07 1ªR10, Pos. 17-19)

Este descontento de la docente y la convicción de hacer algo que escapa a la comprensión de una gran parte del grupo encuentra un reflejo muy elocuente en la vivencia del grupo de estudiantes, o al menos en la de la niña que realizaba sus observaciones ese día. El tono de su grabación en el que predomina la expresividad y emotividad por todo aquello que le gusta en el aula y en su casa, se detiene en escasos momentos en la actividad académica, aunque si describe el momento, los objetos o las vivencias con el resto del grupo y con la docente. Pero no necesita muchas palabras para mostrar claramente el efecto que tiene en ella las explicaciones sobre los segundos y minutos en el reloj:

13.10/28/40. Ay, tengo mi chaqueta. Están todas las chaquetas (se oye un bostezo, y a la profesora explicar los cuartos de hora en el reloj). Tengo mucho sueño. Todas las chaquetas, de todas las niñas y todos los niños. Que, y me gustaría salir con mis amigos. Cuando sea mayor quiero salir (sonrisas). (121119 1ªR10, Pos. 15)

En estas últimas citas, las presiones vinculadas a la necesidad de trabajar todos los saberes del currículum y las auto ejercidas por la docente para lograr el máximo de comprensión en cada momento, son el segundo eje vertebrador de los juicios y subjetividad que se expondrán más adelante como característicos de la docente en relación con los discursos educativos contemporáneos.

No se pretende señalar en este trabajo que cualquier pensamiento de la docente sobre el descontento con el desarrollo de una clase se deba identificar con la adquisición de una subjetividad particular de autocontrol que se fragua en este proceso investigador, sin embargo, como se tratará de mostrar en los siguientes apartados, es útil exponer qué

estilo, norma de conducción personal o expectativa percibida sobre su práctica aparece implícita para identificar posibles contradicciones entre los modelos de docente en que se sustentan.

Es con ese criterio con el que puede interpretarse la conducta y el pensamiento de la docente, como un campo de disputa y cuestionamiento en el que distintos modelos y roles de la docencia asociados con determinadas competencias personales afloran de forma contradictoria en muchas ocasiones. Del mismo modo, estrechamente vinculadas a la posición reflexiva que se adopta, se producirán distintas subjetividades más o menos útiles para los requerimientos del modelo educativo actual.

3.1.2. Perspectivas y voces de estudiantes

La diversidad de tonos, intereses y disposiciones que se adivinaban en las grabaciones del grupo, ha llevado a buscar en la teoría sobre géneros literarios de Bajtín (2005) algunas claves que facilitaran una categorización congruente con los relatos. Con base en sus postulados la aproximación a la perspectiva del grupo de estudiantes que se propone es una lectura de sus relatos desde dos planos.

En primer lugar, se trata de caracterizar dicha perspectiva a partir de la posición e intencionalidad comunicativa asumida por cada estudiante. Ese análisis se complementa con algunos aspectos que los vinculan a otros enunciados a los que podrían contestar, imitar o dar continuidad. En segundo lugar, se analizan los temas o contenidos en los que se detienen. Esta última dimensión constituye el grueso del apartado dedicado a las prácticas escolares en el que se tratarán de forma conjunta con los de la docente.

En suma, el tratamiento específico de su perspectiva en este apartado se detiene tanto en la actitud personal mostrada frente al hecho de relatar como en el modo en que sus relatos resultan atravesados por sus intereses y por las realidades sociales y personales de cada estudiante. A pesar de la similitud con el análisis de la posición y perspectiva adoptada por la docente se aprecian distinciones claras entre los puntos de partida de ambas posiciones y, por lo tanto, en las variables a las que se atiende.

Por un lado, las propias de las diversas posiciones y, por tanto, de los intereses, preocupaciones y temáticas, aparecidas en los textos producidos por estudiantes y por la docente.

Por otro lado, en cuanto a la forma de dichos enunciados, mientras que en el diseño de esta investigación se estableció el género discursivo que se emplearía en el caso de la docente, el diario, no ocurrió así en el caso del grupo de estudiantes. A pesar de contar con una consigna para la elaboración de sus relatos y de disponer de un dispositivo con el que registrarlos, esto no determinó completamente ni el tono, ni la composición textual adecuada, ni, en consecuencia, resultó prefijado el género discursivo que podían escoger. Es esta consideración, la que hace contemplar la intencionalidad y disposición adoptada ante la grabadora como una parte del análisis necesario para la caracterización de sus relatos y de sus perspectivas sobre lo que acontece en la clase.

En este mismo sentido, dado que algunos géneros amplían las posibilidades de que se produzcan manifestaciones del estilo personal, se podría plantear que en este trabajo la apertura de la tarea habría favorecido la aparición de dichas individualidades en determinados casos. Esto lleva a la cuestión de las posibilidades ofrecidas por la consigna, por las distintas formas en las que es interpretada y desarrollada por cada estudiante, pero también por su apertura y grado de ambigüedad.

Por otra parte, como plantea el mismo autor (Bajtin, 2005), cada esfera de la praxis social tiene sus géneros específicos. En este caso, la ruptura que se produce entre la esfera en la que tiene lugar la actividad, la educativa, y la actividad propuesta al alumnado propia del campo investigador, generaría una nueva ambigüedad, en la que las diversas comprensiones que la idea de investigación, periodismo u observación que cada estudiante posee, se ven afectadas por las variadas maneras de situarse ante la realidad educativa en la que se desarrolla la investigación. Esto profundiza aún más la disparidad de posiciones, formas textuales y, en consecuencia, de posibles interpretaciones para explorar tanto los relatos como la inhibición de una parte de las estudiantes.

Con relación a esa apertura de la consigna, en la primera sesión de observación simultánea de un estudiante y de la docente, en el diario se recogen las indicaciones ofrecidas sobre la misma y algunas dudas sobre la necesidad de intervenir para cerciorarse de su comprensión.

Concretamente, en el apartado de antecedentes, en el diario se resume de esta manera las explicaciones que les ofreció sobre la tarea de observación:

Les he presentado la técnica como una suerte de reportaje periodístico sobre el terreno. Cuando les sondeé, palabras como antropología, sociología o etnografía se escapaban completamente a su

mundo personal, sin embargo, reaccionaron con entusiasmo y familiaridad a la idea de ser periodistas que van relatando lo que sucede en el aula. (231019 D02 1ªR01, Pos. 10)

Unos minutos después de que la clase ya hubiera empezado, la docente se pregunta sobre la comprensión de esta:

Mientras mi mente va registrando imágenes de AA, el reportero, poniendo la grabadora en dirección de las voces. Pienso que no ha entendido todavía qué tiene que hacer, pero todavía opto por no intervenir y le dejo hacer. Me hace gracia la excitación que manifiesta. (231019 D02 1ªR01, Pos. 22)

Avanzada la clase expresa de nuevo cierta preocupación al darse cuenta de que está provocando reacciones entre algunos de sus compañeros:

Tomo conciencia de AA, el reportero de hoy. Las interrupciones.... JN está poniéndose nervioso porque escucha como AA reproduce los pedazos de grabación. Le mira sin parar. Se queja de que no le deja trabajar, y a la vez mira el objeto (la grabadora) con deseo. Me imagino la mezcla de sentimientos.

Se queja también JD. Siento que ya es hora de recordarle que el reportero, tiene que contar, explicar lo que está sucediendo en clase y qué hace Marga. Me contesta que quiere escuchar, está emocionado. Se ríe todo el rato. Le digo que después voy a dejarle escuchar todo, y que ahora tiene que grabar sus palabras contando lo que ocurre. (231019 D02 1ªR01, Pos. 29-30)

Finalmente, cuando quedan pocos minutos antes de finalizar la sesión concluye:

Cada vez hay más lío en la zona del periodista, a pesar de que hoy había decidido que les dejaría acercarse, si era de manera circunstancial y regresaban pronto a sus sitios, intervengo porque ya son muchos. Los reclamos de JN y JD van en incremento. Les pregunto si quiere que les separe (son los más cercanos al puesto del reportero) para que se puedan concentrar. Después de dudar y resoplar un poco, me dicen que no.

Continúo la ronda ayudando a quien necesita, pero de vez en cuando interrumpo la ronda para hacer gestos a AA que grabe con sus palabras y no dirigiendo la grabadora a la clase. Le oigo hacer ruidos, risas, exclamaciones... (231019 D02 1ªR01, Pos. 33-34)

Esta sucesión de consideraciones sobre la forma en la que estaba llevándose a cabo el relato del primer estudiante que observa la sesión de clase, además de responder

a un nerviosismo inicial por la novedad de la actividad, permite tomar en consideración tanto la propia apertura de la consigna, como la inexperiencia de la investigadora que no sabe si considerar aceptables comportamientos del observador como dirigir a la clase la grabadora para captar directamente lo que está sucediendo en lugar de relatarlo. De hecho, en la narración del estudiante de ese día, caracterizado por la riqueza y la multiplicidad de perspectivas que adopta y de esferas implicadas, se pueden deducir cuales fueron algunos de los momentos en los que la docente estaría haciéndole gestos, a la vista de los giros que se observan en su relato.

A pesar de esa indefinición inicial, el estudio de las distintas posiciones adoptadas por el grupo y de los materiales que produjeron, ha permitido posteriormente proponer un sentido específico a la propia acción de grabación de la clase, aunque sea de modo provisional y problemático.

A pesar de las interferencias e inseguridad de la docente sobre la claridad de la consigna y de que sus esfuerzos por recordar en que consiste la tarea desaparecen en las siguientes sesiones de observación, puede concluirse que su apertura favoreció una pluralidad de interpretaciones sobre la misma entre quienes observaron distintas sesiones.

Por otra parte, estas inseguridades de la investigadora-docente parece que no se corresponde con la percepción de una parte del grupo. Así, en la segunda sesión en la que se realiza una observación conjunta, la alumna que la lleva a cabo, ante las preguntas de la docente que trataba de cerciorarse de si sabía que tenía que hacer, responde de esta forma:

Están haciendo un dibujo. (Pregunta la profesora, y tú quién eres, explica). V.A. (Dice la profesora: Agarra aquí, y habla todo lo que quieras, tranquila.) Soy V.A. y están haciendo un dibujo. Y está R. A.L. aquí. Y B.D. se ha levantado a sacar punta, y Marga está ayudando (Se oye de fondo conversaciones). Yo ya sé lo que hay que hacer aquí, Marga, yo ya sé lo que hay que hacer (Se ríe la periodista...). P.X. me está mirando. Están haciendo dibujos. (241019 1ªR13, Pos. 3)

En la cita textual, aparecen entre paréntesis las palabras o sonidos que no ha producido la alumna pero que aparecen registrados porque alguien se encontraba cerca de la grabadora, en este caso, la propia docente. A través de esos registros se puede observar que a pesar de que la niña ya ha iniciado su elocución, la docente le pregunta quién es, para que se presente en el relato e inmediatamente después le invita a que diga lo que quiera. La interferencia de la docente, casi fuera de lugar, y con cierto tono

protector, contrasta con la seguridad que la estudiante manifiesta sobre la tarea de observación. De hecho, cuando la docente ya se ha alejado del espacio en el que se encuentra, la niña después de referirse a algunos movimientos en la clase adopta un tono jocoso, con risas incluidas, mientras señala que ella ya sabe lo que tiene que hacer, simulando una conversación con la docente. Esta confianza resulta congruente con la interpretación final que la investigadora propone sobre la posición predominante característica del relato de la niña.

Como se ha señalado, junto con las intencionalidades comunicativas más o menos declaradas de cada estudiante, se ha propuesto un segundo elemento para caracterizar las distintas posiciones adoptadas y su clasificación. Se trata de la vinculación con otros enunciados que se hayan reflejado en sus producciones.

Se sigue así el postulado de que cualquier enunciado forma parte de un continuo con otros enunciados, en donde estos quedan delimitados por el intercambio de interlocutores (Bajtín, 2005).

En las sesiones de observación en el aula, este intercambio solo tiene lugar de forma abierta en aquellos casos en los que alguien se acerca a quien narra, o a la inversa, y se interrumpe el enunciado con uno nuevo o con una respuesta a alguna demanda que ha recibido. Sin embargo, resulta de gran interés observar como en la mayor parte de los casos es la propia persona que relata la que sostiene, de forma más o menos patente, una conversación imaginada en la que se recrean diversas situaciones; se reacciona o valora lo que acontece en la clase.

Este elemento definidor de los discursos, su carácter de respuesta a otros discursos no solo ayuda a establecer una categorización de los relatos del alumnado, sino que facilita una interpretación con relación a la intencionalidad, a la propia elección del género discursivo que hayan hecho e incluso al descubrimiento de resonancias o alejamientos de las preocupaciones y temáticas de la docente. Las marcas de los distintos estilos de enunciación propias de cada discurso señalan los límites entre unos y otros, por lo que, en la medida de lo posible, su análisis se realizará de forma simultánea al de las intencionalidades de los enunciados.

Al presentar las intencionalidades comunicativas, las condiciones que rodeaban su enunciación y las continuidades de sus discursos respecto a otros, se mantiene el foco de atención sobre las diversas posiciones, condiciones y actitudes y no en su atribución a

cada estudiante. Cada una de ellas se ilustrará con referencias a los fragmentos de los relatos que más se ajustan a dicha posición. En ese sentido se habla de relatos híbridos, con distintas intencionalidades y una sucesión de posiciones.

3.1.2.1. Intencionalidades comunicativas

Como señala Bajtín (2005) la intención discursiva del que habla, ese momento subjetivo de la enunciación, define en gran medida el sentido y la vinculación con la situación y propias circunstancias de cada hablante. Efectivamente, en el contexto de esta investigación, la disposición que cada estudiante ha mostrado ante el dispositivo de grabación es uno de los elementos que permitieron caracterizar la idiosincrasia de cada relato.

Esta actitud de cada estudiante constituiría un primer indicio de la forma que adopta su participación ante la tarea investigadora que se les propuso. Así, aunque esa disposición no puede abordarse en profundidad en este trabajo, un acercamiento a sus características definitorias ofrece claves interpretativas sobre la comprensión de la consigna de cada estudiante; en qué sentido ha decidido reinterpretarla en el contexto del aula, y, en definitiva, sobre las posibilidades de vertebrarla con sus inquietudes e intereses personales en el espacio educativo.

Aunque se evidencia el predominio de algunas disposiciones sobre otras, la mayoría son relatos híbridos en los que se suceden distintas intencionalidades sin interrupción. En el siguiente párrafo a un fragmento clasificado como de intencionalidad académica por el interés mostrado en la realización de un ejercicio, le sigue un momento expresivo, de reconocimiento y apoyo a la ejecución realizada por otro estudiante, que remata con una comparación de claro carácter lúdico. Continúa su relato, con una descripción expresiva de lo que ve, las camisetas de corazones, letras y tiburoncitos:

Vamos a ver como este profesional está haciendo los deberes, genial. Totalmente bien. ¿Y a ver tú? Uaugh Impresionante. Lo has hecho de maravilla. Como una pizza a la barbacoa. Y bueno, una camiseta con corazones, pero la mía es de letras. Y la siguiente detrás tiene tiburoncitos. Tiene un tiburón gigante. (231019 1°R01, Pos. 20)

Se presenta a continuación una tabla con la clasificación de las intencionalidades que se han propuesto.

Tabla 4. *Clasificación intencionalidades comunicativas*

Lúdica Fragmentos de juego y disfrute. Van desde la conversión de la situación de la investigación en un escenario de un video juego hasta un empleo inesperado o creativo del lenguaje.
Youtuber Presentan elementos semejantes a los utilizados por quienes crean canales, graban y producen videos, o retransmiten en directo diversos contenidos en plataformas en la red.
Reflexiva Registros en los que aparecen reflexiones personales o en los que puede identificarse una preocupación por otorgar un sentido a los temas y eventos que exponen.
Normativa Observaciones sobre conductas o situaciones en las que se evalúa la ruptura o adhesión a normas de las formas de estar en clase o de realizar las tareas.
Expresiva Son observaciones construidas con un tono personal o íntimo, sobre intereses, afectos, o pequeñas confesiones personales.
Transgresora A través de palabras "tabú", malsonantes o insultos se busca una ruptura con las condiciones de la clase como espacio normativo o de la propia tarea de observación.
Académica En este apartado se incluyen enunciados y comportamientos en los que se evidencia de forma más o menos explícita un interés centrado en lo académico.
Documentación Se utiliza la grabadora para que registre lo que ocurre en la clase en lugar de intermediar con sus propias palabras. Sin decirlo abiertamente, expresaría interés en lo académico.
Profesional Observaciones en las que, en un estilo indirecto, se trata de reportar con más o menos detalle todo lo que la persona observadora capta.

Fuente: Elaboración propia

Intención lúdica

En este bloque se reseñan aquellas disposiciones en las que se aprecia una intencionalidad de juego y disfrute. Los episodios van desde la conversión de la propia situación de la investigación en un escenario de un video juego hasta un empleo inesperado o creativo del lenguaje. En algunas ocasiones este juego adquiere protagonismo y deja fuera toda referencia a lo que está sucediendo en el aula y, en otras, es utilizado en la transición entre distintos episodios del relato sobre aspectos de interés para la persona observadora.

Esta intencionalidad comunicativa estrechamente vinculada a la función estética en la que adquiere relevancia tanto la forma como el contenido, es desplegada en los relatos de manera diferente.

Una muestra de los casos en los que la actividad es experimentada como una oportunidad para el juego lo ofrece el primer estudiante que realizó un relato de lo que sucedía en clase. Este fragmento de su grabación corresponde a un cambio organizativo, en el que se pasa del trabajo en gran grupo a trabajo por parejas, en el que ya no se requiere la atención focalizada de todas las personas sobre quien tuviera la palabra. Se produce entonces un cambio drástico en el tono de su relato que sorprende especialmente, si se tiene en cuenta que hasta ese momento había registrado con grabaciones del sonido de la clase un ejercicio de conteo que implicaba un desplazamiento por la clase y el pasillo, y algún tira y afloja con compañeros que se acercaron o se sentían perturbados por su relato. Los siguientes registros que hace de su voz, aparecen enumerados lo que permite atender a la creación de la tensión narrativa:

13.09/18/08. (El reportero ocultando un poco su voz) Misión secreta. El hombre tiene barba y fuma por la mano derecha. Pum. Eliminado. Lo has matado.

14.09/19/58. (Respiraciones muy exageradas. Ruidos como de lucha.) Lo has matado... (palabras incomprensibles) neutralizado.

15.09/25/06. (Respiraciones exageradas otra vez. De fondo la conversación de la clase, apenas audible. Ruidos como de lucha) Hemos matado a James. Objetivo neutralizado. Ahora toca Klaus. (231019 1ªR01, Pos. 15-17)

Esta escena, que inicialmente provoca sorpresa en la docente por un lenguaje que relaciona con novelas y películas de espías, cine negro o bélico, parece responder realmente a una descripción de una escena de videojuego, familiar para el estudiante, que delimita en parte el contexto discursivo en el que se mueve en el relato. Aunque no se pretende comprender los motivos que llevan a la elección de esa temática concreta, sí podría señalarse, que ese despliegue lúdico le permite al estudiante involucrarse con la tarea y a la vez mostrar una parte de sus intereses con relación al ocio y de su capacidad creativa para fusionarlos con otras esferas.

Este mismo estudiante termina su grabación, con estas referencias a unos dibujos animados, y con preguntas que no está claro a quien formula, pero en las que se aprecia aún una clara intención de jugar con las palabras.

25.09/52/32. Tenéis que avanzar un poquito gente, porque estamos viendo una girosfera como la cabeza de Doraemon. Y, bueno, ¿por qué nunca te pones esos pijamas? Y bueno, aquí vemos unas sudaderas, y ¿por qué hacen sudaderas en una zona fría? ¿estaría fría o? Ohhhh. ¡Cómo quema! (231019 1ªR01, Pos. 27)

Las referencias a la “girosfera”, un vehículo esférico ficticio para observar los dinosaurios en la película de Jurassic World¹⁰, a la que compara con la cabeza de uno de los personajes más famosos de manga y anime japonés, Doraemon, constituyen claves de una parte de sus intereses y del tono lúdico que quiere imprimir a su relato.

En otras ocasiones, las situaciones recreadas en las grabaciones no corresponden con productos de entretenimiento sino con escenas que recuerdan a la vida cotidiana. “Aló. ¿Cómo está? Aquí con mis amigos (algo ininteligible). No. Oye... Aquí hay muchos juguetes de la profesora, mi... mi estuche, mis libros y también... y todas las cosas para mí. Bueno chao.” (121119 1ªR10, Pos. 6-7). La conversación telefónica imaginada que sostiene esta niña en la que seguramente revive las que mantiene con su familia en su país de origen, le permite articular un relato de una parte de lo que experimenta en el aula, sus vínculos con sus amigos, los objetos..., y a la vez establecer transiciones entre diversos puntos de atención e interés personal.

¹⁰ Aparece así definida en algunas webs utilizadas por las personas seguidoras de la película y de los juegos asociados a dicha película.

14.10/30/16. (Algo ininteligible) siento por todos. Y también. Pero su mamá, es (algo ininteligible), a llevar al mercado, a comprar helado, vamos al parque, gozamos. Es bonita con VJ y conmigo.

15.10/31/44. (Algo ininteligible) Marga, porque siempre, ella nos. Marga me ayudas. Marga, ¿cómo se hace esto? Marga es muy difícil. PX, PX es mi mejor amiga. Todos los juegos que juega ella. (121119 1ªR10, Pos. 16-17)

Las diversas temáticas que aborda van desde su relación con alguna compañera y la madre de esta a través de las actividades que comparte con ellas, hasta las referencias a la consigna de la investigación o la expresividad en torno a su amistad con otra compañera. Todas ellas han encontrado en el juego de la simulación de la comunicación telefónica un soporte para ser narradas.

Resulta especialmente relevante este relato si se considera que las dificultades de articulación y de producción oral, de esta niña llevaron a plantearse inicialmente que hiciera su relato con el apoyo de una especialista de Audición y Lenguaje para facilitar su expresión e inteligibilidad de su discurso. La respuesta clara de esta niña a la consulta sobre cuál era su preferencia, llevó a tomar la decisión de que grabara su relato sin ayuda. Así, aunque efectivamente unos pocos fragmentos no se comprenden en su totalidad, la forma espontánea y creativa en la que va construyendo su relato dotan de una expresividad a sus intervenciones que ha facilitado a la docente una comprensión que, hasta ese momento, no había alcanzado sobre sus intereses.

Otro tipo de simulación que también puede enmarcarse en la intencionalidad lúdica es la de quien por momentos en su grabación suplanta la identidad de un adulto del colegio a la vez que expresa algunos de sus deseos:

15.10/18/34. (Sonido de la clase). Buenos días, hoy está el director del colegio. Soy el director y me toca educación física (con voz de adulto). (Imita la voz de alguien que corea un lema) ¡Bien! ¡Yupi! ¡Eres el mejor director y profesor de educación física! ¡Es mi clase favorita de toda mi vida (algo incomprensible)! (261119 1ªR08, Pos. 17)

Por último, el propio rincón reservado para la observación dotado de una mesa de despacho y un sillón giratorio se convirtió para algunas estudiantes en un juguete inesperado. Así ocurrió, en una observación realizada por dos estudiantes en la segunda

ronda. Esta producción del relato a dos manos permitió que ambas mantuvieran conversaciones y momentos de juego como el que se adivina en el siguiente registro:

PX: (algo ininteligible) dando vueltas, qué bonito, qué bonito es tu coleta. ¿Tenías uno... rosita?
DC: Sí, es azul ahora. (Sonido de fondo) PX: Espera, que no he hablado, estoy pensando. CD: Es que Marga nos está mirando y no estamos grabando. (181219 1ªR11-04, Pos. 49)

Ese momento resulta evidente en el diario de la docente del mismo día:

Cada vez que he mirado a PX y DC veía como giraban como en un tiovivo, cuando les he vuelto a preguntar insisten en que están contando lo que ocurre. Ver a PX en esa situación, riéndose con DC me anima dejarlas. La diferencia de madurez con el resto de las niñas hace que cuando no está OM (con quién sí, comparte un poco más), se encuentre más perdida. (181219 D14 1ªR11-04, Pos. 24)

O en el relato de AA:

¡Oh! ¡Por Dios! Me voy a marear ¡Oh, Dios mío! Voy corriendo. Voy corriendo como nadie lo ha hecho. Voy corriendo (no se entiende) lo ha hecho. ¡Dios! ¡Dios! ¡oh, my gosh! El último en (no se entiende). Me caigo, me caigo. Pero yo no me caigo nunca. No me caigo. ¡Dios! ¡Dios! ¡Qué rapidez!, ¡Qué rapidez!, ¡Qué rapidez! ¡Qué rapidez! ¡Por Dios! ¡Qué rapidez! ¡Dios mí! ¡oh my gosh! Esto es una pasada. Yupi, yupi, yupi, yupiiiiii. Vamos yupi, yupi, ... ¿por qué me doy en todas las costillas? No entiendo. Yupi. Espera. Me estoy mareando. ah!!!! (180220 2ªR01, Pos. 26)

Por último, en el análisis de los relatos, una parte de los enunciados incluidos en la intencionalidad lúdica ha conformado un grupo con características específicas. Se trata de aquellos que por momentos exceden su carácter lúdico y aparecen definidos por su capacidad para ofrecer una manera específica de relatar y de situarse como observadores en la clase. Este grupo se presenta a continuación como una subcategoría a medio camino entre el juego y la intención profesionalizante.

*Youtuber*¹¹

El rasgo principal que define estos enunciados es que presentan elementos que pueden identificarse con los utilizados por figuras que crean canales, graban y producen vídeos o realizan transmisiones en directo en plataformas como YouTube. Algunos de estos elementos son saludos y despedidas, comentarios que apelan a su audiencia, giros y expresiones propios de esas figuras o incluso palabras gancho que buscan la participación de otras personas en sus propios relatos.

Como se ha indicado, su intención oscila entre recrear una situación de juego “(Algo incomprensible) Hombre con barba y fuma con la mano izquierda. Vamos a eliminarle. (Ruido como un disparo). Muerto.” (231019 1ªR01, Pos. 11) y una identificación de las tareas de la persona observadora con las que realizan *youtubers* al comentar, retransmitir, divulgar o producir determinados contenidos:

Madre mía, de lo que gente que va donde Marga, con el libro. Pero ¿esto qué es?, pero ¿esto qué es? Chuck Norris, Matrix, no sé, no sé. Todo el mundo está de pie. Oye porque JMito, no entiendo, Dios mío, esto está siendo demasiado épico. Legendario. Stop. (180220 2ªR01, Pos. 20)

Aunque no se realiza un análisis de los nuevos géneros discursivos vinculados a las producciones audiovisuales, sí se apuntarán aspectos que facilitan la comprensión de la posición que han adoptado una parte del grupo de estudiantes.

Tanto en los casos en los que se aprecia una clara vocación lúdica y de entretenimiento como en los que destaca su intención profesionalizante, esa disposición frente al hecho de relatar se materializa en muchos casos en enunciados, en los que destaca su función fática o relacional del lenguaje, aquellos dirigidos a mantener abierto el canal de comunicación, como saludos, apelaciones a la audiencia o giros en los que se apoyan en las transiciones de unos temas a otros.

Por otra parte, su uso del lenguaje es un ejemplo paradigmático de la extensión de los discursos que cruzan la vida de una parte importante del alumnado, a la escuela y, a la investigación.

Concretamente se plantea la posibilidad de que les estaría permitiendo adoptar un perfil de intermediación o posición de enunciación. Desde esa posición, por una parte,

¹¹ Se ha optado por mantener el anglicismo *Youtuber*, por ser la expresión que utilizaba el grupo de estudiantes.

logran la distancia necesaria para acercarse a sus temas de interés y, por otra parte, dada su familiaridad e identificación con el género, encuentran recursos expresivos que utilizan para el cambio de registro a medida que desplazan su atención, para abrir y cerrar sus intervenciones, y para mantener el interés o implicación de su supuesta audiencia. Esta adaptación a la situación de observación de los rasgos del lenguaje audiovisual propio de esas plataformas sería por tanto una estrategia que habría facilitado y condicionado la expresión de su propia perspectiva.

De ese modo se observa, en la primera grabación de un estudiante cuando las primeras palabras que emite son las siguientes: “Holaaaa, ¿esto está en directo? Vale” (231019 1ªR01, Pos. 2), con estas palabras que marcan con claridad su posición ante la tarea observadora, se abre un relato híbrido, en el que además se aprecia con claridad la doble intencionalidad de juego y profesional referida. Si el saludo inicial inscribe el relato en la esfera de los *youtubers*, pocos minutos después de que haya registrado el sonido de las voces del grupo mientras se desplazaba contando, cuando el grupo regresa a la clase, el estudiante reestablece el contacto con su audiencia con esta forma de segunda persona del plural “Aquí lo tenéis. (231019 1ªR01, Pos. 10)” en la que se vincula con la actividad educativa que estaba teniendo lugar en el aula.

En otros momentos del relato de este mismo niño, se observa que su actividad frente a la grabadora emula o reproduce ese mundo de retransmisiones en directo apelando al disfrute y entretenimiento a través de expresiones propias de dichas emisiones: “Y espero que no me (no se entiende la palabra), porque este video es una graciosidad. Porque empiezan veinte horas sociales, y que empiece vida. Vida a tope chavales. Vida a tope. (231019 1ªR01, Pos. 20)”.

No es posible para la investigadora, ni fue el objetivo de la investigación indagar en las características de las emisiones en dichas plataformas para ofrecer más explicaciones que ayuden a situar esas expresiones en modalidades específicas de estos nuevos géneros discursivos, pero parece claro que esas referencias a veinte horas sociales remitan a tiempos de retransmisión compartidas con una audiencia.

La intencionalidad se repite en varios niños del grupo, con coincidencias en expresiones, pero especialmente, en su utilización como elementos de transición que aseguran la continuidad y el tono de sus relatos. De esta manera se presenta otro alumno: “Hola, amigos... (Algo ininteligible) hoy... un nuevo vidito... porque están todos allí, allí...”

Están CA, MB, DC, ML, PX, GR, PTM, OM, AA, BD, JN, yo estaría, pero estoy de periodista... (061119 1ªR06, Pos. 8)”, o retoma su relato: “Oye, ¿qué tal estáis? Hoy está con un nuevo video. (061119 1ªR06, Pos. 10)”.

Otro estudiante, da inicio a su relato, con un saludo, que ya en la transcripción de la grabación en la que se incluyen elementos paralingüísticos, la docente identifica el tono que se adopta en las retransmisiones en directo de los videos de YouTube. En la siguiente cita en la que se presenta este saludo inicial se observa la disyuntiva que se plantea la investigadora sobre la clasificación de su entonación atendiendo a la que sería propia de dichos videos y la de un locutor de radio:

1.09/15/04. (Con tono de locutor o de conductor de videos de YouTube) ¡Ey! ¡Chavales! Soy, todo correcto, ¡y yo (algo ininteligible)!

2.09/15/52. (Sonido de clase, un niño que quiere que le grabe el periodista y la profe que le pide que le deje) ¡Ey! ¡Chavales! ¡Todo correcto! y, ¡yo que me alegro! (Sonido de la clase y la voz de la profesora que le indica que hable alto, y abriendo bien la boca para que se oiga bien). Aquí estamos con todos los compañeros (algo ininteligible y sonido de la clase). Y están estudiando, o sea, que se está en silencio. (Sonido de la clase y la voz de la profesora que le indique que hable alto, y abriendo bien la boca para que se oiga bien). Vale. Aquí estamos compañeros, y están trabajando, tenemos que estar en silencio, por eso, para que estudien bien. Allá vamos. (siempre con voz radiofónica). (271119 1ªR12, Pos. 3-4)

El fragmento anterior corresponde a un registro de grabación del que se ha optado por incluir solo una parte, dada su longitud. Su característica principal es la fusión de estilos e intenciones, pero con esas palabras de sus primeras emisiones se encuadra el momento y se aclaran las condiciones del trabajo en el aula, utilizando el estilo propio de los videos de YouTube para el saludo y el tránsito de unas ideas o interacciones a otras.

Para finalizar, se ofrece una muestra de la grabación del mismo estudiante con el que se inició este apartado, correspondiente a la segunda ronda de grabaciones. En ella fusiona la intencionalidad lúdica y la de intermediario de una plataforma, a través de una escena en la que recrea un video con tono humorístico y un comercial en el que invita a descargarse algunos videojuegos. Como se observa esta deriva tiene lugar en la interacción entre la persona encargada de la observación y algunos compañeros que aprovechando un momento de cambio de actividad se han acercado a su mesa:

30.10:40:28Ruido. Que s'a matao Paco. Qué hay un montón de gente. Que está el tío JN, el tío Chus, el tío JM, La tía MB, la tía DC, la tía BD.... (JM: Pero qué dices tío... es mejor del Fortnite...) (CA dice: déjame decir unas cosas del Fortnite. Descargamos el Fortnite.) Déjame a mí. Descárgate el Fortnite. Y combate en modo creativa. Haciendo todas tus cosas. El juego es gratis, no tienes que pagar ni nada, ni nada, ni nada. Hasta pronto. (180220 2ªR01, Pos. 32)

Las referencias a sus compañeras y compañeros a través de los apelativos tío y tía no pueden obviarse, pero no hay elementos suficientes para ahondar en su origen, más allá de la continuidad del uso de los términos de parentesco en la comunidad gitana, a la que no pertenece el narrador, pero sí algunos de sus interlocutores. Por otro lado, la expresión que alude a alguien llamado Paco¹² forma parte de un fragmento de un video viral retransmitido por una televisión que alcanzó popularidad en la década pasada.

En ambas recreaciones la intención lúdica del jugador resulta clara, sin embargo, en ese momento interviene otro niño, que le cuestiona y le propone un cambio de tema, señalando el nombre de un videojuego. Inmediatamente otro niño, refuerza la propuesta y es finalmente el narrador el que la acepta y se apropia de ella.

Su recreación consiste en este caso en un comercial en el que se ofrece una descarga gratis del mencionado videojuego, para el que ofrece un eslogan característico, y una despedida.

La reproducción y adaptación al contexto de estos elementos de entretenimiento, puede entenderse tanto como muestras de familiaridad con dichas realidades, como un ensayo y acercamiento a medios que les gustaría conocer o aparentar que conocen ante sus amigos, a pesar de tener acceso a ellos solo de modo parcial.

Intención reflexiva

En esta categoría se han incluido registros con reflexiones personales o en los que puede identificarse una preocupación por otorgar un sentido a los eventos que exponen en sus relatos.

¹² El vídeo que aún puede verse en [YouTube](#), bajo el título “Sa matao Paco” ofrece imágenes de un evento en un campo de fútbol en el que se puede observar un incidente que protagoniza una persona mientras trataba de recuperar un balón que había salido del terreno de juego durante un partido de aficionados. Fue rodado por un equipo de la Sexta y el programa de humor de Catalunya Ràdio, APM? lo rescató y mantiene en uno de sus canales.

En algunos casos, estas reflexiones forman parte de las conversaciones reales o imaginarias que sostienen durante sus grabaciones. Así ocurre, por ejemplo, cuando un estudiante, reacciona a las palabras de un compañero que le dice que deje de hacer tonterías y señala, “Las tonterías no son malas (231019 1ªR01, Pos. 13)”.

Sin embargo, la mayor parte de los fragmentos que se han caracterizado como reflexiones, son aquellos en los que la persona que observa se detiene en exponer las razones que podría haber detrás de lo que refiere, tanto con relación a las actuaciones o palabras de otras personas como a su propio comportamiento o pensamiento.

De esos fragmentos, los relacionados con las prácticas escolares se incluirán en el bloque de análisis correspondiente, tanto si se trata de procesos de enseñanza y aprendizaje como si atiende al gobierno de la clase. En consecuencia, en las líneas que siguen se reseñan solo muestras que destacan por su valor para exponer el pensamiento y su comprensión de algunos hechos que acaecen en el aula.

Ese es el caso, por ejemplo, de una alumna que adopta un modo de enunciación que alterna una mirada casi fenomenológica, con ráfagas de enunciados para describir las escenas que presencia, con exposiciones breves de porque cree que están sucediendo esos eventos que relata.

Así, en un momento de su relato se escucha “Y LM se ha sentado donde DJ, al lado de NJ, porque si no, estaba solo.” (111119 1ªR04, Pos. 70).

Los cambios de sitio en el aula se contemplan como elemento organizativo de importancia, sin embargo, como anota esta estudiante, la norma de con quien sentarse durante un mes, se salta cuando esa persona no está presente, de manera que puedan seguir trabajando en parejas siempre que sea posible.

Esta dimensión explicativa en los relatos no ha sido muy común y solo se observa ocasionalmente.

En esa misma línea, llama la atención, cómo una alumna sobre la cual se planteó dudas en torno a su capacidad para realizar su observación de modo independiente, se encuentran pequeñas muestras de esta dimensión reflexiva de forma explícita: “La profe está un poco enojada con AC porque... que no se ca (algo ininteligible) a veces sí, pero a veces no. (121119 1ªR10, Pos. 9).” Aunque entrecortado su relato, nos permite adivinar no solo la explicación del porqué del enojo de la profe, que no se calla, sino también percibir el matiz que añade sobre las intermitencias de la conducta que produce el enfado.

Sin embargo, hay algunas excepciones de estudiantes que parecen incorporar la clave reflexiva como un elemento natural en sus textos.

Sirva como ejemplo la siguiente cita en la que uno de los niños, de forma inesperada, introduce una reflexión en torno a la discriminación del sistema sexo-género y a la atención recibida en el aula mientras describe una actividad en la que todo el grupo de estudiantes lee e interpreta una canción que ensayan. En ese contexto, se hace un silencio, el observador se detiene a ver a quien le toca cantar, y cuando se da cuenta de que es el turno de su mejor amiga, repasa con que niñas suele jugar y dice:

Pero después le va a tocar. No lo sé, ¿vale? A ver, que lo vea, le va a tocar a.... BD. BD es mi mejor amiga, o sea, no, no. Sí, mi mejor amiga, eh... MB, DC, que son las únicas chicas con las que juego, y son majas. OM como (algo ininteligible). Ahora mismito, va a cantar... BD (se oye la voz de BD) Entonces, está cantando ya. Antes no cantaba. Antes todavía no estaba cantando. Vale. Entonces está cantando “por un lejano hogar”. Ahora mismito están todavía, todos en silencio, porque, están en silencio, como han estado todos antes, cuando han cantado. Y, no. Pues, es justo. Cuando canten ellos todos están en silencio, cuando cante una chica, porque sea una chica, no se calle. Eso no es justo. Porque, aunque sea una chica somos todos compañeros, así que, pues eso. (121219 1ªR07, Pos. 14)

El alumno que lleva la atención sobre esa cuestión parece tomar conciencia en ese mismo momento de la relevancia del silencio ante la interpretación de la niña, a pesar de su identificación clara con el grupo de chicos, y de que se atisba una cierta excepcionalidad en el hecho de jugar con chicas. Así mismo, trata de dar una explicación a lo que está sucediendo con una lógica en la que apela a la justicia o injusticia de un comportamiento. Si bien, el carácter normativo, resulta evidente, en este caso, podría decirse, que se asiste a un esfuerzo por ordenar sus propios pensamientos según van apareciendo.

Ese esfuerzo de ordenación y construcción del pensamiento también parece afectar a su discurso con relación a la amistad o a la fluidez de los eventos dada la abundancia de indicadores temporales, “ahora mismito”, “todavía”, “antes” ... que merecerían un desarrollo analítico independiente.

Intención normativa

En esta categoría se han contenido observaciones referidas a las conductas o situaciones en las que se evalúa la ruptura o adhesión a normas de las formas de estar en clase o de realizar las tareas, incluyendo aquellas que se identifican con los discursos educativos, por lo que, en una gran parte, se presentan en el siguiente bloque.

La dificultad de ahondar en cuál puede ser la intención última de esas observaciones, ha llevado a plantear varias hipótesis, que se presentan a continuación sin otra pretensión que la de constatar posibles diferencias en las motivaciones y relatos de quienes hayan manifestado esta normatividad.

La primera trataría de atender a los efectos que tiene sobre la propia persona que evalúa esos comportamientos en el resto del grupo. En esa línea, se señala la posibilidad de que cumplan una función proyectiva y catártica. Por un lado, al alejar de sí misma determinadas conductas, estas se pueden observar y analizar, y en cierto sentido limpiar y recomponer la propia valoración personal. Por otra parte, se adquiere así, por unos momentos, el valor de la persona que enjuicia las conductas y no el de quien resulta enjuiciada por las suyas, con lo que puede ponerse a salvo del descrédito y tal vez de paso identificarse con el buen comportamiento o al menos adherirse sin condiciones a él a través de su proclamación y reconocimiento.

Esta primera hipótesis aparece en el diario de la docente no para explicar la actitud normativa en sus relatos, que no habían sido producidos todavía, sino para tratar de comprender el comportamiento de un estudiante. Llama la atención que en el relato de ese mismo niño se aprecia el predominio de la intencionalidad normativa. Puede ser pertinente por lo tanto mostrar el modo en el que se expresa tanto en el diario de la maestra como en el relato del alumno:

No pasa tampoco desapercibida la actitud de JN. Creo que esta última semana, todas las veces que está repitiendo en voz alta, qué es comportarse, ayudar, trabajar... funciona de alguna manera como un ejercicio de auto convencimiento. Puede que en casa estén tratando de hacerle más responsable de lo que hace. Hasta ahora, se ha mostrado muy inquieto, completamente reacio a hacer caso de cualquier indicación del profesorado (¿excepto en EF?), siempre jugando y escondiéndose. (231019 D02 1ªR01, Pos. 40)

El estudiante JN a quien se refiere la docente, manifiesta esa vocación normativa en sus relatos, en algunos casos como un deseo en medio de una conversación imaginada:

“Estamos en el (algo ininteligible) íbamos un día en el patio... jugamos bien en vez de pelear, ¿vale? Si luchamos tenemos que ir a donde una profe ¿vale? (261119 1ªR08, Pos. 10). En otras sencillamente describe y califica conductas y formas de hacer: “CA está haciendo... está trabajando, y JD está trabajando bien, pero PX está un poco distraída, donde... con sus casi juguetes, casi siempre (se corta).” (261119 1ªR08, Pos. 11). Pero no faltan tampoco, momentos de síntesis sobre el comportamiento global del grupo o de una parte de él. El siguiente párrafo es una muestra de dicha intencionalidad:

21.10/28/50. Ahora CA está haciendo el tonto, tumbándose, no sé sienta bien. Y se están portando bien algunos. El que más se está portando, la que más se está portando bien es PX, MB, DC y BD. Son los que... están todas las chicas, todas menos MB.... todas menos MB, unas están, unas se levantan, BD en todo el rato. XP porque (algo ininteligible) pide permiso... (261119 1ªR08, Pos. 22)

O este otro registro, en el que la fuerza de su expresividad lo convierte en un buen indicio de la relevancia que atribuye a estas interacciones escolares: “Mejor, mejor, mejor. Están portándose bien DC y BD y un poco PX. Una gota de lluvia. MB se ha portado bien, y....” (261119 1ªR08, Pos. 34). El cuantificador que utiliza, una gota de lluvia, para poner de relieve la escasa mejoría de un comportamiento, es una manifestación más de la capacidad de evaluación que consigue.

La segunda hipótesis sería una mera relatoría de las conductas (se solapa con la intención profesional), que están sucediendo en el aula.

Son ejemplo de esta intencionalidad las grabaciones de algunas personas en las que se suceden imágenes de la clase.

1.10/22/48. Ahora, Marga está cogiendo hojas de numeración.

2.10/23/32. Y ahora, MB se está volviendo loca...

3.10/23/46. Y AA está corriendo por la clase.

4.10/24/02. Y CA y ML están hablando sobre algo.

5.10/24/12. JN está cantando para coger el de mate.

6.10/24/36. JN, está poniendo voz rara.

7.10/24/48. Y Marga está ayudando a PX y a GR.

8.10/25/00. ML y JD están hablando.

9.10/25/10. JN ha ido a la mesa de ML para hacer tonterías. (100320 2ªR04, Pos. 3-11)

La tercera hipótesis, sería una comprensión del rol de periodista asociada a la tarea de detección de conductas "buenas o malas". La diferencia con la primera hipótesis es que en aquella parece que predomina la necesidad de construir una imagen positiva de sí, mientras que, en este caso, destaca su carácter evaluador o de control de las conductas. Por otra parte, también se observa una mayor insistencia en la calificación del buen o mal comportamiento en aquellas personas con un enfoque normativo más heterónimo y en ocasiones, con estudiantes cuyas relaciones son complejas, que tal vez así encuentran una forma de denunciar los comportamientos inapropiados en otras personas.

De nuevo, ofrece un buen ejemplo de esta intencionalidad JN, casi expresada literalmente por el propio estudiante, cuando indica, “pero no le voy a apuntar porque se ha sentado”:

AA, todo el mundo está casi levantado. Y, GR está sentado. Pero CA se ha sentado, pero no le voy a apuntar porque se ha sentado, porque, porque estaba mirando la cara de Marga, y significaba que, para que no le castigaran. Entonces ha hecho eso, para que no le castigaran. (261119 1ªR08, Pos. 32)

Pero también, es reveladora de esa posición que trata de equilibrar o repartir las responsabilidades, la serie que sigue en la que se ha mantenido la numeración para mostrar la sucesión interrumpida:

1.09/23/20. JN se ha levantado...

2.09/24/02. AA y MB están hablando y no están trabajando.

3.09/24/24. JM y MB se han levantado y están diciendo por donde van...

4.09/25/52. AA está hablando en alto. AA está hablando en alto.

5.09/27/18. JN y JD... me están mirando.

6.09/28/06. JM está quitando a GR el sacapuntas.

7.09/28/50. JD y GR y JM están levantados y están haciendo el tonto.

8.09/29/36. JN y AA están haciendo el tonto.

9.09/29/58. Y todavía está haciendo el tonto JD y JM y no hacen caso a Marga. (291119 1ªR03, Pos. 3-11)

El estudiante CA ejemplifica desde el primer momento esta circunstancia de quien comprende la observación como una oportunidad para hacer un repaso del comportamiento adecuado o no del resto del grupo. Precisamente, este estudiante, a quien la docente reconoce en distintos momentos como alguien con quien no acierta en sus intentos de conexión con la actividad académica, experimenta además llamadas de atención, censuras a su comportamiento e incluso actitudes de rechazo por parte del resto del grupo con frecuencia. Es desde esa perspectiva, desde la que se puede aventurar la hipótesis de la consideración de la grabación de su relato como una ocasión para denunciar los comportamientos ajenos y, tal vez, contextualizar los propios.

Como se observa, la pluralidad de situaciones que pueden distinguirse abarca formas de trabajo, formas de estar en clase y pequeños eventos como levantarse, caídas de objetos al suelo, sacar punta o situaciones que buscan atraer la atención, cargadas con mayores o menores niveles de transgresión según se alejen del "buen comportamiento" y que como se ha visto suelen resumir en la expresión de "hacer el tonto" o "ser tonto".

No se puede profundizar más en el origen de estas observaciones de carácter normativo, ya que implicaría analizar no solo la propia acción educativa de la docente y las relaciones entre estudiantes, sino de los entornos familiares de quienes las refieren y de sus experiencias previas de escolarización, o de características personales de docente y discentes, que no han sido el objeto de esta investigación.

Por ello, las referencias a esta intencionalidad normativa en el siguiente bloque se ajustarán a las que incluyan aspectos conectados con los discursos educativos analizados en el siguiente apartado.

Intención expresiva

El criterio utilizado para identificar los enunciados de esta categoría es que fueran observaciones construidas con un tono personal o íntimo, sobre intereses, afectos, o pequeñas confesiones.

En la temática variada de esos enunciados, predominan las expresiones de gustos y afectos hacia otras personas, generalmente chicos y chicas de la clase. A menudo, combinadas ambas:

Me gusta el rock... mucho y a AA también y me gustaría jugar a AA, ¿por qué no jugamos un juego de rocanrolar? Un juego de rrocanrrrolear (Durante toda la frase hace el fonema R, muy vibrante, como locutor de una emisora de radio de Rock). Porque es mi amigo. (261119 1ªR08, Pos. 17)

También se encuentran declaraciones directas sobre sus intereses, “Me gusta ser profesora. Cuando sea mayor voy a ser profesora. Me gusta jugar con mis amigas. Me gusta y también dar vueltas, así al pillapilla.” (121119 1ªR10, Pos. 3-4).

Tal y como se ha expuesto en el apartado de la intención lúdica, para algunas personas el dispositivo de grabación ha supuesto una oportunidad para dar rienda suelta a su imaginación o para explorar y ensayar nuevas formas de presentarse, pero no faltan tampoco aquellas que lo han visto como una oportunidad de ensayar o de atreverse a mostrar sus sentimientos o secretos.

Un alumno en su grabación se refiere así a algún secreto que solo conoce él y un amigo, de una actividad externa al colegio:

¡Ey! Chavales. ¿Todo bien, ahí, todo bien? ¡Ey! Chavales todo ahí, todo correcto. Y yo, que me alegro. ¿Sabes quién me ha dicho eso? Mi amigo T. No saben quién es T, ni A. A me había hecho un tatuaje, y nadie lo sabe, solo yo. Me lo hizo a mí. (271119 1ªR12, Pos. 4)

El mismo estudiante, dedica una parte importante de su grabación a interpretar una canción en la que aparecen numerosos personajes de cuentos y películas de la infancia del autor¹³ de la misma. Solo se presentan las primeras líneas, pero él la interpreta en su totalidad en la grabación que realizó ese día.

¹³ La canción titulada “De ellos aprendí”, está compuesta por David Rees y apareció interpretada por el mismo en YouTube en 2016.

Hoy voy a hablarte de mis héroes

Que me vieron crecer

Desde el león que se hizo rey

Hasta la princesa que rompió la ley

Si me preguntas a mí

De ellos aprendí

Que hay personas por las que vale la pena derretirse

Todo es posible, incluso lo imposible

Las virtudes a veces están bajo la superficie (271119 1ªR12, Pos. 6-14)

Este no es el único caso. Otro alumno, que ha seguido atentamente la sesión de clase con numerosas alusiones a lo que estaba sucediendo en el aula utilizando el registro que en este trabajo se ha categorizado como *youtuber*, no duda en unirse al grupo cuando en los minutos finales de la clase, ensayan una canción para la próxima celebración de Las Marzas: “(Se escucha el sonido de la canción y JD empieza a cantar) Con sus flores bellas, con sus flores bellas. A cantar las marzas...” (040320 2ªR06, Pos. 18)

El brío y entusiasmo con el que interpreta la canción hasta el final, por dos veces, lleva a pensar que no se trata solo de dejarse llevar por la dinámica de la clase sino de un momento para la expresión personal a través de la voz y la música.

Hay además numerosas intervenciones de carácter expresivo cuyo tema principal es la declaración de quiénes son sus mejores amigas o amigos. A menudo, se aprecia en ellas un componente que rebasa la declaración de un afecto, y podría interpretarse más bien como una declaración de un deseo de amistad o admiración. “Soy V.A. B.D. es mi mejor amiga y M.B. también.” (241019 1ªR13, Pos. 5).

En este caso, la alumna que lo enuncia lleva apenas un mes y medio en el centro y se acaba de enterar de que va a ser trasladada nuevamente. Sorprende, por una parte, que repita hasta cuatro veces, con muy pequeñas variaciones, esa afirmación de la amistad

en torno al mismo grupo de niñas y, por otra, que según lo que se recoge en el diario de la docente al hablar de las sensaciones que ha tenido viéndola actuar ese mismo día en el papel de observadora, podría decirse que para ella ese día precisamente el tiempo del recreo no había sido especialmente agradable o amistoso:

VA no ha parado de hablar con una sonrisa en la boca, casi todo el rato. No he querido interferir. Ella que había subido del recreo quejosa, porque BD, MB y DC no le habían dejado jugar con ellas. Aunque hemos intentado repetir la escena, y reconstruir lo sucedido no me ha quedado claro que está pasando. Es una pena, que antes de conseguir un espacio claro en el grupo, ya se tenga que ir. (241019 D03 1ªR13, Pos. 24)

Ese contraste entre la vivencia y el deseo y en cierto sentido la dimensión proyectiva o catártica, de las palabras, que como se ha señalado también se encuentra en el tono normativo que algunos estudiantes adoptan al hacer sus observaciones, se repite en numerosas ocasiones que se irán exponiendo más adelante.

Son frecuentes también los momentos en los que confluyen otras intencionalidades, en los que, tal vez, se trata de dar respuesta tanto a la consigna como a la necesidad de exponer en voz alta sus pensamientos y emociones.

Así lo hace una alumna, en distintos momentos:

8.10/23/36. (Se oye como cuentan de fondo) Oye, mira que se murió una abuela. Sí, veintiséis, veintisiete. En la mesa. Se murió una abuela mía, y tiene (tengo) una foto de ella, porque me gusta tener (una) foto de ella, porque es muy (susurra algo ininteligible). (121119 1ªR10, Pos. 10)

En esa intervención, a pesar del carácter trágico del evento de la muerte de su abuela, la confianza de la niña aparece cruzada por elementos como el conteo de segundos que tiene lugar en la clase, y por el tono afectivo y amoroso que adopta la niña al referirse al retrato de su abuela que le gusta tener en la mesa.

Unos minutos después continúa su relato adentrándose en sus gustos, pero sin desconectar completamente de la actividad académica y de la forma de participar en ella.

17.10/35/24. Yo siempre me veo, en mi casa, sirenas. Porque me gusta, me gusta ser sirena, me gusta. Mamá y papá, si saben que yo siempre veo sirenas...

18.10/36/20. Están leyendo los números. A ver, están leyendo los números que escribió Marga y que dijo PX. Que... ¡uy, no! Hice bulla. Bueno, no hice bulla, porque (algo ininteligible y después

susurrando) escuchan a Marga. Me encanta ser sirena, yo no soy una sirena, pero (otra vez susurrando) bueno. Yo me veo, hay tres chicas que tienen poderes y son mayores y miran la luna, se tiran al agua y son sirenas. Oye AA.... (121119 1ªR10, Pos. 19-20)

En esta escena, la alumna comienza exponiendo en un tono íntimo uno de sus deseos, ser sirena. Ella misma declara su preferencia y aclara que se trata de algo que ve en su casa. La coincidencia en ese momento con la emisión de una serie¹⁴ en televisión sobre sirenas permite deducir a cuál se refiere. Unos segundos después vuelve su atención, a lo que sucede en el aula y, mientras lo hace, toma conciencia de que su voz es la única que suena aparte de la profesora por lo que decide hablar en susurros. Pero inmediatamente vuelve a su centro de interés y nos expone el tema de la serie, no sin antes aclarar que ella no es una sirena.

Cabe destacar que esta intencionalidad expresiva hace también evidente la penetración en la vida del grupo de estudiantes, de discursos y configuraciones de la subjetividad, propias de los contextos familiares y mediáticos de procedencia.

Intención transgresora

Bajo esta categoría se recogen algunas actitudes en las que, bien a través de palabras "tabú", malsonantes o insultos, o bien a través de la propia comprensión de la grabación, se busca una ruptura con las condiciones de la clase como espacio normativo o de la propia tarea de observación.

Un ejemplo de la ruptura de dicho espacio normativo la ofrece el primer observador:

Te voy a escrichar, hasta darte un perrito caliente. Y, te voy a dar un rupumpumpum, que te vas a cagar. No te lo voy a dar yo, como buen aspirante. No me hagas, hacerte un rumpumpumpum... (se oye a NC decirle algo incomprensible).

Voy a darle un rupumpumpum a JN, que se va a cagar del todo. Y tú también. Como no te, como paréis. Entonces, porque vienes a mi mesa, pregunta. (se oye a otras personas, DC dice no es tu

¹⁴ La serie titulada "Siren" fue estrenada en el 2018 en la plataforma Freeform y puede verse en la plataforma de Disney+.

mesa) Muy bien, pues volvemos en directo. Y voy a darle el rupumpumpum a este John Cena, y a Godzilla y a Harry Potter. (231019 1ªR01, Pos. 23-24)

El carácter transgresor no es solo referido a la conducta en sí misma, amenazante o defensiva, sino al propio uso del lenguaje, en la que la profusión de palabras sonoras inventadas o adaptadas de otros usos, o la utilización de personajes televisivos, de películas o novelas le permiten al alumno desfogarse y enfrentar acercamientos no deseados de otros alumnos con humor.

En sentido parecido se expresa JN: “Hola, caraculo. (Se oyen voces de la clase).” (261119 1ªR08, Pos. 9), quien parece encontrar en la grabación un espacio para dar rienda suelta a expresiones malsonantes.

Otro grupo de enunciados que ya se ha inscrito en otras categorías es la idea bastante repetida de hacer o ser tonto. Como ya se ha visto en el apartado correspondiente, en algunos casos esta expresión permite, a quién la dice, situar una conducta por fuera de la norma. En ese sentido, hacer reír, actitudes cómicas o incomprensibles de otras personas en el aula se caracterizan así por algunas de las personas observadoras “(Nombre incomprensible) sigue como siempre haciendo el tonto. Haciendo el tonto. Quiere ser un lobo.” (111119 1ªR04, Pos. 38)

Sin embargo, en otros casos la utilización de tonto aparece más asociada a la idea de insulto, o a salidas de tono que parcialmente pueden utilizarse como una ruptura de las normas no habladas del rol de persona observadora. En este caso, vemos como se suceden en un solo registro cinco veces la palabra tonto, aunque utilizada en los dos sentidos mencionados. Esa repetición, ahonda en la idea de que aprovecha la actividad para recrearse en la palabra:

¡Tonto! AA se ha levantado y DC, después se sienta. CA está haciendo el tonto, AA se sienta y ahora se sienta bien CA. Después DC se levanta y la estoy viendo..., y ahora, se va a hacer, sigue todavía levantada, y no sé, por qué se quiere meter (algo ininteligible) los pantalones y después se sienta. JM está dando un paseo, JM está de pies, y JD viene del baño. Ah, y JM está haciendo el tonto, y GR también hace el tonto. Marga está dando vueltas para ver como lo hacen, pero JM sigue haciendo el tonto (261119 1ªR08, Pos. 19)

Otros usos de la expresión que cruzan la línea del insulto, aunque sea de forma indirecta lo constituye el uso de la misma palabra, aunque parcialmente matizada por algún tipo de apelativo o cuantificador: “MB está enfadada con él. Con CA, porque CA

por lo visto la está copiando. NJ está allí. Es tonto el pobre.” (061119 1ªR06, Pos. 5), o de un cuantificador como poquito:

Hola, aquí estamos con mi mejor amigo, AA. ¿Algunas preguntas? (Se oye a AA: si Just Cause algo ininteligible. Just Cause es un videojuego) Aquí está, mira. ¿Qué había dicho amigos? Qué, es qué, es un poquito tonto (se oye un jadeo de sonrisa). Entonces (se corta). (121219 1ªR07, Pos. 6)

El insulto a sí mismo tiene lugar en una de las grabaciones: “Holaaa soy ML, soy tonto. Cada vez que voy a casa me meto en la cama. Allí me meto a dormir. Soy tonto y soy feo. Y soy feúcho. (Algo ininteligible y el sonido de la clase).” (271119 1ªR12, Pos. 4). El testimonio de la docente sobre la experiencia con este alumno en su diario permite dimensionar las dificultades personales de todo tipo por las que atravesaba, por lo que es inevitable plantear la lectura de esa declaración tanto como provocación, como, tal vez, un modo de confesión.

El carácter transgresor en otras ocasiones lo aporta el uso de palabras y referencias a prendas como los calzoncillos o a los cuerpos desnudos: “También ahora está haciendo el tonto y todavía sigue CA. Otra vez vuelve le vuelve a reñir y le quita el libro. Y se lo devuelve, y se le ven los gayumbos. (Sonido de la clase).” (261119 1ªR08, Pos. 23)

O el siguiente fragmento en el que se puede observar como un estudiante le propone al relator que grabe:

(Dice JN: AA graba a DC, MB y BD diciendo: mira están desnudos en el colegio) Mira, están desnudos en el colegio. (risas de AA) Y encima me está molestando un peluche de un conejito, (AA déjalo, dice DC) Qué gracia, tío. Qué risa, peluches de conejos en el colegio. Jaja, tiene un unicornio... porque es un unicornitus... (ruidos). Canta en inglés. Mira por dónde voy, Marga. (180220 2ªR01, Pos. 30)

Este carácter transgresor, resulta más evidente cuando se observa como algunas personas tratan de evitar o rectificar las expresiones mal sonantes: “RG, AA y NJ. Aquí no se puede estar chicos. Y BM está un poquitito loca, ¡qué es broma! (241019 1ªR13, Pos. 28).

Esta intencionalidad potencialmente se podría incorporar en el epígrafe lúdico, en tanto que ofrece a quien la protagoniza una oportunidad para el disfrute, pese a que, en

algún caso, de manera inversa, no está claro, si está suponiendo una oportunidad para provocar y divertirse o para convertirse en objeto de burla:

Que AA está cantando, me está molestando (algo ininteligible) y no se para. (Se oye la voz de AA: ¿qué haces tú?) Me ha dicho AA ¿qué haces tú? (se oye a AA: mi mi mi mi) me ha dicho mi, mi, mi y me está molestando. (Se oye a AA: ya estamos) Me ha dicho ña ña ña ña. (Con susurros) Que AA se ha reído de mí, esto no puede ser, o sea, o sea, o sea (con voz pija), GR me ha llamado pesao. Y me está diciendo que estoy diciendo tonterías y yo no estoy diciendo. (060320 2ªR03, Pos. 13)

Sin embargo, se ha optado por mantenerla como una categoría aparte, puesto que en ella encontramos rasgos que pueden llegar a poner en cuestión el procedimiento de recogida de las observaciones.

Intención académica

En este apartado se analizan tres tipos de comportamientos en los que podría evidenciarse un interés centrado en lo académico, en dos de los cuales, aparecen indicios más claros de la atracción a la propia actividad, y en un tercer tipo, solo se aventura la posibilidad por una deducción circunstancial.

En primer lugar, se encuentran fragmentos en los que la persona que relata elabora enunciados dando seguimiento, o abriendo un diálogo con un posible oyente sobre lo que está sucediendo en el aula en torno a esta dimensión formadora. Este interés alcanza distintos grados, que van desde la constatación o enumeración: “Eh. Están estudiando sociales. Y están haciendo un dibujo.” (241019 1ªR13, Pos. 4), “JD está levantando la mano, y Marga dice que estén un poco atentos.” (111119 1ªR04, Pos. 28), hasta las explicaciones sobre los motivos: “Va a poner una canción, para, no sé... para aprendérsela.” (111119 1ªR04, Pos. 29), “Ahora Marga, está poniendo otra vez la canción, para que se enteren de los instrumentos que salen (se le oye a la niña tararear la canción).” (111119 1ªR04, Pos. 78).

En algunos relatos de una parte de las alumnas se aprecia que el predominio de este interés es completo, con escasas alusiones a otros temas y en los que exponen con detalle ciertos procesos:

- 1.11/02/48. Han sacado las unidades y las decenas.
- 2.11/03/12. (Algo ininteligible), las unidades y las decenas.
- 3.11/04/22. Están trabajando matemáticas. Están trabajando matemáticas. Están trabajando.
- 4.11/05/10. JD está hablando muy bien, de las restas con llevadas.
- 5.11/05/26. JD está haciendo las restas con llevadas muy bien.
- 6.11/07/16. Y sabe más que toda la clase.
- 7.11/07/54. Todos están en silencio escuchando a... (se corta la grabación).
- 8.11/08/50. Van a empezar a estudiar las restas con llevadas.
- 9.11/11/28. Van a ver un video.
- 10.11/15/16. Están viendo un vídeo de las unidades y de las decenas.
- 11.11/18/00. Van subiendo desde el nueve hasta el dieciséis. (051119 1ªR09, Pos. 3-13)

En otros, el interés académico se confunde con el deseo de conversar: “ML vamos a ver cómo te comunicas con ti mismo. Unas preguntillas. Puedes preguntar. He dicho ML. (Otro niño dice: Holaa) ¿cómo puedes explicar esto de los deberes? (ohhlala dice ML) Vale me voy.” (231019 1ªR01, Pos. 21).

Resulta de interés también exponer un fragmento en el que un alumno mezcla enunciados de muy distinto carácter e introduce elementos reales con explicaciones un tanto confusas sobre el coronavirus que daban seguimiento a conversaciones del aula en torno al gel hidroalcohólico y el jabón en general para tratar de diferenciar la suciedad y la infección de coronavirus.

Me ha dicho AA que me vaya a Madrid, y hace mucho viento, y está lloviendo antes y encima se ha caído, aquí en el cole, el contenedor. (Ahora habla más alto, subrayando cada sílaba, imitando las voces...) El contenedor se ha caído el de mi casa, el de aquí... en todo el mundo se caen los contenedores. AA se ha subido a una silla, está haciendo el tonto en el suelo y encima tiene coronavirus el suelo. Tiene suciedad. Me he confundido lo coronavirus, tiene suciedad. (Algo

ininteligible) y me está espiando. No se meta a lo suyo y está tocando las cosas de los demás y se están levantando PX, GR y JN. (060320 2ªR03, Pos. 13)

En segundo lugar, aparecen enunciados en los que, quien relata hace comentarios explícitos sobre lo que está sucediendo a la vez que los ilustra con grabaciones.

“(Suenan el dictado en la clase). Ahora están en un dictado. Pero es de letras, si sería (fuera) de números... Están escuchando a la profe. (Algo ininteligible).” (061119 1ªR06, Pos. 11). O más adelante: “(Suenan la corrección del dictado de fondo) Ese ha sido AA, el que ha hablado.” (061119 1ªR06, Pos. 15-16).

Estos enunciados, se encuentran en varios relatos combinados con otras referencias más lúdicas:

31.10/42/44. En serio abejas. No me lo... Es un caracol, caracol, col, col. Mamá mía si son abejas. (se oye la conversación entre la profe y ML, sobre un caracol) Colmena. Es redonda. 1, 2, 3, 4, 5, 6 (voz sobre la forma del polígono).

32.10/43/56. (No se entiende) Pero ¿Qué hay que hacer? (conversación de la clase) (AA hace ruidos con su boca) Un caracol. ¿En serio? Sí, tierno. (180220 2ªR01, Pos. 33-34)

Por último, la tercera conducta que se ha considerado como una posible manifestación de su interés por los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar, es el hecho de grabar episodios específicos del aula que los recogen. En las transcripciones de esos fragmentos grabados, se han encontrado escenas de la vida académica del aula que, se aventura, podrían haber captado su atención y de alguna manera vinculado con su propio interés, pero no lo expresan abiertamente. A esta última categoría se le ha dedicado un apartado por el carácter particular de tal comportamiento.

Registro-documentación

Al incluir como intencionalidad específica una conducta que consiste en utilizar la grabadora para que registre lo que ocurre en la clase en lugar de intermediar con sus propias palabras, se pretende reconocer la especificidad de una posición en la que, sin una declaración expresa, aparecen elementos que indican que el centro de interés podría encontrarse en la propia actividad académica que se desarrolla en ese momento.

En ese sentido, casi la totalidad de dichas grabaciones del sonido de la clase podrían haberse añadido a la categoría de la intencionalidad académica, pero se mantiene la distinción, por la ruptura con la idea del relato con palabras y la sustitución por una documentación e ilustración naturalista que no se había contemplado inicialmente en el diseño metodológico.

Desde esa perspectiva, se entiende que, ante las primeras grabaciones del grupo de estudiantes, en el diario de la docente aparezcan dudas sobre la comprensión de la tarea cuando observa el comportamiento de dirigir el micrófono de la grabadora hacia la clase y no hacia la propia voz de quien relata.

Algunas de esas dudas ya se han expuesto:

Mientras mi mente va registrando imágenes de AA, el reportero, poniendo la grabadora en dirección de las voces. Pienso que no ha entendido todavía qué tiene que hacer, pero todavía opto por no intervenir y le dejo hacer. Me hace gracia la excitación que manifiesta. (231019 D02 1ªR01, Pos. 22)

Lo que en ese momento la investigadora registra en su diario como posible debilidad o laxitud en el seguimiento de la técnica, esto es, el no intervenir y dejar hacer al estudiante, posiblemente porque se le ve feliz, lleva de la mano, la consideración de la técnica como poco precisa o al menos con dificultades para el seguimiento de su ejecución.

Sin embargo, a partir de las lecturas de los materiales se inicia una nueva consideración del comportamiento.

Al cruzar los enunciados del alumnado con los diarios, se empieza a tomar en consideración los tipos de sesiones, o los eventos específicos que tenían lugar en los momentos de las grabaciones y se encuentra una potencial relación entre la capacidad de dichos eventos de atraer la atención del relator y la decisión de exponer el micrófono de la grabadora para tratar de recogerlos más vivamente.

Dicho vínculo se ha establecido principalmente por un contraste claro entre los relatos cuando se producen en momentos de trabajo por parejas o personal, en los que se produce una mayor proporción de enunciados con carácter e intencionalidad más personal y abiertos a sus intereses, y, los momentos de trabajo en gran grupo, guiados por la docente, en los que se han producido la mayor parte de las grabaciones del sonido de la

clase. En otras ocasiones, son los propios comentarios o expresiones valorativas en un sentido u otro, las que han llevado a establecer una relación entre el interés de la actividad académica y las inquietudes personales de cada estudiante.

En la siguiente cita, el número inicial indica a cuál de los segmentos grabados en una sesión corresponde, y a continuación aparece la hora, minuto y segundo en que se inicia cada uno de los registros. Se observan cinco registros cuyo motivo principal es recoger una actividad en la que cada estudiante tiene que continuar la cadena numérica contando los pasos que tratan de imitar a los de algún animal o personaje famoso mientras se desplazan dentro y fuera de la clase en una fila. El estudiante observador en esta sesión va registrando distintos momentos, hasta que en el quinto registro dice “Aquí lo tenéis” y se le escucha reír mientras continúa el conteo. La decisión de grabar esa actividad que realiza todo el grupo forma parte de una serie de iniciativas que toma a lo largo de la sesión, adaptadas a lo que sucede en la clase. La que sigue corresponde con ese posible interés por la actividad grupal:

5.09/07/48. (Se oyen de fondo las voces de la clase contando en alto. Diecinueve...)

6.09/08/10. (Continúa el conteo: treinta y nueve, cuarenta, la voz de la profesora sobresale y dice: OM, cuarenta y uno, cuarenta y dos...)

7.09/09/42. (Todavía se escucha de fondo: sesenta y cinco, destaca la voz de la profesora, pero ahora se aprecia como el sonido está más cerca de la grabadora. Se escucha a un niño (NJ) decir: sabía que me iba a tocar a mí. Sigue la cuenta, y voces indistinguibles que se escuchan cada vez más lejos).

8.09/10/34. (Un ruido indefinible del reportero. Las voces que se vuelven a acercar, noventa y cinco. Han salido de la clase y ahora vuelven a entrar. Se escucha una risa del reportero.)

9.09/11/50. (Ciento quince, cada vez más cerca de la grabadora, destacan otras voces. Ruido poco claro del reportero). Aquí lo tenéis. (ciento dieciséis..., risas del reportero). (231019 1ªR01, Pos. 6-10)

Este tipo de registros continúan unos minutos más hasta que cada pareja inicia un trabajo de escritura en su libro, momento en el que cambia radicalmente la intencionalidad comunicativa del estudiante:

13.09/18/08. (El reportero ocultando un poco su voz) Misión secreta. El hombre tiene barba y fuma por la mano derecha. Pum. Eliminado. Lo has matado. (231019 1ªR01, Pos. 15)

El paso de una actividad grupal a otra individual lleva al estudiante a iniciar una serie de enunciados que pueden clasificarse como propios de la esfera de los videojuegos. El alejamiento del marco académico es evidente, y ha tenido lugar al desaparecer la dinámica grupal.

En esta nueva forma de entender la grabación directa del sonido de la clase, la conducta o decisión de quien relata ya no resulta inapropiada, y podría comprenderse como un indicador de en qué momentos lo que ocurre en la clase a nivel académico es relevante o atrapa la atención de dicha persona y en qué momento no.

En una hipótesis alternativa, la explicación del interés personal se sustituiría por una que apunta a la forma de comprensión y sujeción al sentido de la consigna dada.

Por último, no es descartable tampoco, una explicación que tome en cuenta, la decisión de quien relata de no interferir en dichos momentos de participación grupal, en los que normalmente en el aula, la consigna es que no pueden intervenir sin levantar la mano o varias personas a la vez, ya sean estudiantes o la propia docente.

La elección entre estas vías de interpretación se ha hecho depender de los comentarios que la persona que relata intercala con los sonidos de la clase, bien para anunciar, aclarar, ilustrar o comentar el episodio que ha grabado, bien para participar de forma más o menos consciente en la actividad que tuviera lugar.

Entonces van a ensayar una canción, y también la van a poner en la pizarra, y la van a ensayar, porque está escrita. (Empieza a sonar de fondo la voz de Celia Cruz: Llegó la Navidad...) ¿Ves? (empieza él a entonar y toda la clase de fondo) se escucha el tintinear, de las alegres campanitas... Están cantando la música, de la pizarra, está cantando, la que la hizo, la música, está cantando la música (121219 1ªR07, Pos. 11)

Esa participación puede ser, como se observa en la cita, unirse al grupo en la canción. Junto a una intencionalidad académica que se manifiesta en la explicación de lo que va a hacer el grupo, el estudiante decide grabar una parte de la canción y dejarse llevar para participar con el resto de la clase en la actividad. Esta última decisión es la que permite considerar, que no solo narra lo que sucede por la consigna recibida, sino que resulta para él lo suficientemente atractivo como para participar de ello.

En otros episodios, esas mismas indicaciones, en las que parece que, a través de los sonidos grabados, quieren ilustrar lo que sucede, podrían interpretarse como muestras de la segunda hipótesis en la que la grabación del sonido de la clase respondería a una actitud profesional, en el sentido que se ha dado aquí, de una comprensión de la consigna de la investigación que lleva a relatar las dinámicas de la clase:

Y están estudiando, o sea, que se está en silencio. (Sonido de la clase y la voz de la profesora que le indique que hable alto, y abriendo bien la boca para que se oiga bien). Vale. Aquí estamos compañeros, y están trabajando, tenemos que estar en silencio, por eso, para que estudien bien. Allá vamos. (siempre con voz radiofónica). (Sonido de la clase). ¿Ves? ¿ves? Así es como trabajan. Algunos trabajan solos y otros con ayuda. (Sonido de la clase). ¿Ves? Así es como trabajan (algo ininteligible) Trabajan con lápiz, borran. Cuando les sale algo mal lo borran y cuando les sale bien, no lo borran. (271119 1ªR12, Pos. 4)

El alumno relata, casi con un enfoque fenomenológico, en este pasaje lo que ve. En esta sesión en la que al principio no hay una dinámica de conversación con el gran grupo, sino que por parejas o individualmente están realizando una tarea, el alumno mantiene la atención sobre lo que sucede en la clase, y no rompe con la tarea de observación con la que claramente se compromete. Esta disposición no se sostiene durante mucho tiempo, de manera que cuando surge una conversación grupal, sobre animales que le interesa, dice, “¿Sabes?” y cuando se da cuenta de que la profesora o no le ha oído o no le presta atención, inicia su relato de una anécdota personal:

¿Sabes qué? ¿Sabes qué? tenía una gatita que era hija de mi gata Buba, que quería tener a Chillona, pero es que, por la culpa de la otra gata, que se llama Buba, por su culpa, han matado, la han matado, y ahora ya no sabemos qué hacer. Bueno vamos a seguir con esto. (Sonidos ininteligibles, tos, y sonido de la clase. Quiere intervenir en la actividad grupal de la clase con los absurdos) Tiburón pez (más sonido de la clase) Bueno también se podría llamar tiburón gnomo. (271119 1ªR12, Pos. 4)

El mismo estudiante después de participar en la charla contando una experiencia personal que ha tenido transcendencia para él, se da una auto instrucción, para volver al relato y lo consigue a medias. Por último, cuando vuelven a retomar el trabajo individual, se permite, iniciar una deriva personal.

La última interpretación, sobre estos registros del sonido de la clase, apuntaba a la posibilidad de que el interés de lo que está sucediendo en el aula, podría llevar a no

relatar en alto, para no interferir en la dinámica del aula, de acuerdo con las normas de la clase.

En este caso, puede ser útil, incluir una parte más amplia de una grabación, para mostrar ese entrecruzamiento de claves discursivas propias de la esfera educativa con las de la investigación propuesta y los enunciados de la esfera personal que el alumno introduce:

6.09/10/04. Mira, escucha. (Se oye a la clase de fondo). ¿Habéis oído? ¿no? (Tararea abriendo mucho la boca. A veces parece que imita inglés).

7.09/15/30. A ver. Ahora van a hablar... están hablando del coronavirus, qué es un virus maligno, muy malo. (Se oye alguien de la clase que dice algo a JD y él contesta) Sí. Pues entonces ha hecho una hoja del gobierno y la han puesto y la han traído y entonces... (se oye a la profe que dice, empieza a leer) AA (en bajo) Empieza venga. Venga. Empiezas. Todos en silencio. Está hablando Marga ahora...

8.09/16/50. (JD en silencio, y se escucha a CA leer, muy despacio. Toda la clase en silencio. Marga, pregunta ¿Qué nos ha dicho? Empiezan algunas intervenciones de la clase. JD permanece en silencio hasta que decide intervenir). En Valencia ha salido ahora, por las noticias que se había muerto uno. (Sigue la conversación en clase).

9.09/19/34. (Sonido de la clase, sigue dejando que se grabe la lectura).

10.09/20/38. Pues ahora mismo está leyendo CA. Y, ¿qué pasa chavales? ¿Todo bien? ¿Todo correcto? (No se le entiende creo que son expresiones de *youtuber*). (Sigue dejando que se grabe la lectura de la clase). (Ruidos indescifrable). (Sigue dejando que suene la clase). (040320 2ªR06, Pos. 8-12)

La contención de este alumno, en un tema que claramente le interesa, tanto a él como al resto del grupo (se trata de la lectura de las primeras instrucciones que publicó el gobierno nacional para informar sobre el virus que empezaba a producir muertes en España), da como resultado varios segmentos de grabación de la actividad en el aula, en los que inserta comentarios, algunos dirigidos al resto de la clase, y otros que pretenden reproducir los giros y expresiones propias de las comunicaciones a través de YouTube. Este tipo de segmentos, hacen pensar que su vinculación con el tema del aula, le lleva a incorporar, formas de participación propias de esa esfera educativa, en medio de su relato.

Intención profesional

Se incorporan en esta categoría aquellas observaciones en las que, en un estilo indirecto, se trata de reportar con más o menos detalle todo lo que la persona observadora capta. En algunos relatos estas observaciones parecen más cercanas al relato de periodistas deportivos, en otros momentos a ráfagas de imágenes disparadas en una cámara, o, en ocasiones, asociadas a la intención de explicar lo que sucede, pero con el rasgo común de enunciar lo que ven sin interaccionar, animar o participar.

Se califica como una actitud profesional, en tanto que su comprensión de la consigna incluye el relato de lo que sucede en el aula.

Para ilustrar esta intencionalidad se presenta en primer lugar una serie de fragmentos de una estudiante con la indicación del número de registro y el detalle del momento de grabación.

20.12/44/06. Dice que los muñecos hay que dejarlos en la mesa auxiliar.

21.12/44/30. Dice que tenemos que tener una posición relajada.

22. 12/45/12. XP y RG, están girando las sillas porque están mirando hacia la pared.

23.12/45/50. Ahora MJ está colocando su mesa bien, y luego, y luego AC, tiene todos los Super Zing en la..., uno lo tiene en la mano y otros en la mesa auxiliar.

24.12/46/20. A XP, se está (ininteligible) la planta del pie.

25.12/46/28. (Nombre incomprensible) se está guardando los guantes en los bolsillos y BM se está mordiendo las uñas. (111119 1ªR04, Pos. 22-27)

La misma actitud se mantiene en la segunda ronda de observaciones:

21.10/32/04. Marga le está diciendo a CA que coja la hoja de numeración.

22.10/33/12. Y ahora CA está cambiando los casilleros de sitio.

23.10/33/40. Y ahora JD, está trabajando, BD está tirando la goma y cogiéndola y JN está haciendo el tonto con un juguete.

24.10/34/02. CA está haciendo una cosa a JD de matemáticas.

25.10/34/12. Y AA está pidiendo ayuda a Marga.

26.10/35/10. Y ahora JM ha venido corriendo para coger algo. (100320 2ªR04, Pos. 23-28)

Así como a la que realizó de modo conjunto con otra estudiante del grupo:

40.09/40/16. CD: Van a hacer hojas que muchos no las tienen hechas.

41.09/43/10. XP: JM... veo a JM mirando hacia la pantalla.

42.09/44/28. (Se corta).

43.09/44/52. CD: Marga dice que AA está emocionado.

44.09/45/02. CD: Y CA se acaba de levantar.

45.09/50/34. CD: Ha venido un niño de 3º a clase.

46.09/51/12. XP: Se le ha caído, a AA se le ha caído el lápiz. (181219 1ªR11-04, Pos. 50-56)

Esta posición profesional, como ya se ha ido mostrando, en la mayor parte de las grabaciones se superpone con otras intencionalidades.

Así, por ejemplo, en los casos en los que se solapa con la intencionalidad normativa, como ya se ha expuesto, parece empequeñecer la mirada sobre lo que sucede en la clase:

5.09/17/14. AA está bailando, está haciendo el tonto con GR y GR también...

6.09/21/00. Eh... JN le ha dicho a PX que lea... que lea bajo, y no ha hecho caso, PX.

7.09/25/30. (Se oye la voz de la profe: Esto... estás grabando ahora). Que, que JN se ha levantado a hablar con PX y, y ni... (060320 2ªR03, Pos. 7-9)

También parece diluirse cuando coincide con una clara intención reflexiva:

Ahora, mismo, CA, está cantando solo. Y con Marga. La canción que dice ya llegó la Navidad, se llama el Cha cha cha de la Navidad. Y ya la pizarra no la canta, la que ha hecho la canción, ¿vale? porque la han quitado, el vídeo, eso ¿vale? Así que... hacen mucho ruido, de los otros, hacen muuuucho rruuuuuido. Entonces pues, aquí, estamos con ML, aplaudiendo, ML está aplaudiendo, y CA sigue cantando, hasta que esté toda la música completa. Con Marga, está cantando. Así que todos se están callando, porque uno solo tiene que cantar, cada uno de la clase va a cantar la canción, y yo me he dado en toda la rodilla. (121219 1ªR07, Pos. 12)

3.1.2.2. Posiciones, interacciones y silencios

En la misma línea de lo expuesto hasta ahora, con base en la teoría de Bajtín (2005) se propone considerar los enunciados como reflejo de las condiciones específicas y del objeto de su enunciación, tanto por los temas que se tratan y el estilo verbal, como por su composición y estructuración.

En este apartado, se analiza el modo en el que las posiciones que han adoptado se ven condicionadas por distintos elementos. Entre ellos se incluyen la comprensión de la finalidad de la observación de la clase a partir de la consigna que ya se ha expuesto; la propia composición o estructura de su relato; los temas abordados, y aquello que contextualiza la grabación de los relatos como la actividad, ambiente y relaciones que se despliegan en el aula o las propias identidades como estudiantes de quienes relatan. Esto permitirá establecer algunas hipótesis sobre en qué forma se articulan sus relatos con otros enunciados en su entorno.

En primer lugar, cabe destacar la relevancia en los relatos de las relaciones entre pares que se aprecia en algunas observaciones de los segmentos grabados. Estas van desde aclaraciones en las que identifican las voces que se escuchan, como, por ejemplo, “(Se oye una voz de clase) Ese es mi amigo. (Más voces de la clase: De oca a oca y tiro porque me toca) (261119 1ªR08, Pos. 7), hasta aquellas en las que se aprovecha el relato como una especie de desahogo emocional como en el caso del mismo estudiante cuando declara:

8.10/09/36. AA y JM son mis mejores amigos de toda mi vida. En el patio nos vemos...

9.10/10/52. JM y AA son mis mejores amigos de toda mi vida. Son mis amigos del alma. Estamos en el (algo ininteligible) íbamos un día en el patio. Jugamos bien en vez de pelear, ¿vale? Si luchamos tenemos que ir a donde una profe ¿vale? (261119 1ªR08, Pos. 10-11)

Esta declaración de una amistad hacia dos alumnos, que cabe bien en una intencionalidad expresiva, junto con el conflicto que se manifiesta en la conversación que mantiene consigo mismo, sobre como en el patio deberían jugar sin pelear aparece como un tema claro en las grabaciones de este estudiante.

Las complejas relaciones de amistades y alejamientos, propias de la vida cotidiana del colegio, se instalan claramente como tema de interés y preocupación en varios relatos, aunque sea con distintos grados de intensidad.

Son también llamativas las continuas referencias de uno de los estudiantes a la ausencia de otro niño, su primo:

10/43/32. Hoy me falta JM. (Algo ininteligible... sonidos de fondo) Me va a parecer a mí que no va a venir. Porque es lo que me parece. Que no va a venir. (Suena el dictado en la clase). Ahora están en un dictado. Pero es de letras, si sería (fuera) de números... Están escuchando a la profe. (Algo ininteligible).

10.10/47/46. Vale, está diciendo cosas la profe, ahora. Porque luego... (algo ininteligible).

11.10/48/24. (Suena el dictado al fondo).

12.10/50/14. (Algo ininteligible) Ya son las diez, casi. (Sonido de la clase). Porque ahora a las diez... (algo ininteligible). JM igual no viene. (061119 1ªR06, Pos. 11-14)

En sus palabras a lo largo del relato se intercalan referencias a la actividad académica que se desarrolla en el aula con las expresiones de un estado de ánimo vinculado a que le falta JM.

Llama la atención, por tanto, su compromiso con ambas situaciones. Por una parte, en el plano académico, la explicación que da sobre que se trata de un dictado de letras responde a unas preguntas que se formulan en el contexto de una conversación en el aula. La docente las recoge en su diario de esta forma, “He querido saber su parecer sobre si se parece a un dictado de números y me han dicho rápidamente que no. Que los números son dibujos y este es de letras. (061119 D05 1ªR06, Pos. 25)”. Puede entenderse entonces que mantiene una conversación activa con la dinámica de la clase, a la vez que expresa su orfandad afectiva.

Esta fragilidad del alumno en el aula se deduce así mismo de la exposición que realiza la docente en el diario de ese día:

Cuando les he dicho que empiecen la lectura del dictado me he dirigido a él. Le he recordado que habíamos previsto su observación para hoy. Me ha parecido de todos modos que tenía dos ventajas que lo hiciera, por una parte, para que le sirva de pruebas y por otra para evitarle el trago del dictado. Creo que puede ser muy estresante para él. Estoy tratando de mitigar un poco el rechazo y frustración que siente hacia la lectoescritura. Ha llegado a mi clase tras repetir segundo por las graves dificultades que ha tenido en esta área. Así que por ahora trato de evitarle los textos muy largos, o las tareas de escritura más complejas, me siento a su lado para hacer una lectura a dos voces... el caso es que quite un poco de presión y empiece una relación un poco más positiva. (061119 D05 1ªR06, Pos. 19)

Si puede entenderse la capacidad de perturbarse mutuamente como una muestra del intento de compartir un terreno sobre el que construir una relación educativa, en la lectura conjunta del diario de la docente y del relato del estudiante de esta sesión se halla una particular sintonía inicial al menos en cuanto a la identificación de la posición del alumno. Unas líneas después, en el diario se lee lo siguiente:

Cuando le he propuesto, ha vuelto a mostrar su inseguridad, y le he sugerido que, aunque sea un poco tarde, puede ser buena idea que ensaye con la grabadora, para sentirse más cómodo. Cuando le he mostrado como funciona y ha comprobado que no tiene ninguna complicación, me ha respondido que sí. Será el reportero de lo que queda de sesión. (061119 D05 1ªR06, Pos. 20)

Esta posición de fragilidad ante lo académico y el aula no le impide como se ha señalado seguir tratando de encontrar su espacio. De hecho, desde el comienzo de su narración de la sesión, se encuentra una sucesión de intervenciones de distinto carácter, profesional, transgresora, lúdica, académica y expresiva en las que se evidencia una complejidad e iniciativa personal en su comprensión de la consigna, y a la vez sus dificultades para formar parte del grupo con el cual mantiene unas relaciones difíciles o, al menos, con una parte de él.

1.10/33/40. Están haciendo matemáticas. Yo no porque hoy me ha tocado a mí. Y la profe está hablando, pero AC está mirándome, pero los demás están trabajando. AA está atrás castigado. Oh mira PX está enfadada. Mira a AA, mira PTM está ayudando a una niña.

2.10/34/40. Hola, están haciendo ahora matemáticas.

3.10/35/16. MB está enfadada con él. Con CA, porque CA por lo visto la está copiando. NJ está allí. Es tonto el pobre. ¿Cuántos años tiene usted? GR, di algo. (Se oye decir a GR decir Hola). ¿Qué tal, chavales? (061119 1ºR06, Pos. 3-5)

A las continuidades con otros discursos como el mundo *youtuber* y el académico, se le suma en estas primeras intervenciones una voluntad de vincularse con un alumno, a través de una pregunta, o el alejamiento de otros alumnos a los que se refiere con cierta desconfianza, como cuando subraya la mirada de uno de ellos, o directamente, su rechazo cuando usa la expresión de tonto, para referirse a él.

En segundo lugar, otro aspecto que no ha sido abordado en el apartado de las intencionalidades adoptadas en los relatos por cada estudiante es la contención y la escasez de registros en algunas sesiones de observación.

Para su interpretación, se propone una hipotética relación entre, por un lado, un marcado enfoque hacia lo académico en el entorno familiar, y, la consiguiente dificultad para romper con el marco de la esfera educativa y las conductas que se esperan en ese contexto y dar paso a un nuevo marco investigador. Sostiene esa posibilidad la coincidencia de la escasez de registros con sesiones en las que se realizaban actividades o explicaciones grupales que tenían una fuerza de atracción mayor que la propia experiencia de grabación. En ese sentido se sugiere que una posible explicación para la contención sería precisamente dicha adhesión a la norma escolar.

Este puede ser el caso de MB, y probablemente en el de GR. Refuerza esta interpretación sobre el relato de MB, el hecho de que sea la única alumna que pide de forma específica a la docente si puede recordarle para qué es la grabación y qué tiene que hacer. También sería congruente con esa perspectiva, la actitud reticente e insegura de BD, y algunos comentarios en los que preguntaba que tenía que decir, y que la docente resolvía con poca habilidad respondiendo que contara lo que ocurría en clase, algo que claramente no solucionó sus cuestionamientos.

Puede entonces señalarse que la ambivalencia provocada por demandas contradictorias en el caso de este grupo de estudiantes, de una parte, las que pretenden una fuerte vinculación académica con un comportamiento ajustado a ciertas normas y, de

otra, las demandas de su papel en la investigación, aparece como una posible explicación de la inhibición de una parte del grupo.

Sin embargo, se sostiene que puede haber otros elementos que intervienen, ya que hay relatos de algún chico y de alguna chica con una preocupación y aspiración académica parecida en sus familias de procedencia, que sin embargo han adoptado actitudes diferentes, en algún caso, con un claro predominio de la intencionalidad profesional y en otro, con una clara preferencia por lo lúdico.

No obstante, dado que esa condición se da en todos los relatos que se han caracterizado como contenidos parece útil no descartar una parte de su valor explicativo. La exposición de otros elementos propiciatorios de dichos silencios como las diferencias en torno al sexo-género; el marco normativo familiar o el conocimiento de la lengua castellana se realiza en el último bloque de ese capítulo, por su estrecha vinculación a las prácticas escolares analizadas.

3.2. Entramados discursivos: pensamientos, discursos y prácticas

En este tercer apartado se expondrán los presupuestos que articulan los discursos educativos propuestos en el marco teórico con la práctica del aula referida. Dichas lógicas explican el espacio que se ha reservado al marco teórico en este trabajo, que además de sustentar una posición investigadora en una tradición de pensamiento y exponer unas premisas sobre las que se construye la propuesta, ha permitido estructurar el análisis que se llevará a cabo.

El discurso meritocrático, el de la libertad de elección y el del mercado como vertebrador de la función escolar y como modelo de gestión conforman junto a la inclusión educativa una trama en la que conviven expectativas y demandas de distinto orden sobre el profesorado.

Materializar dichos discursos resulta complejo, de manera que para exponer en qué medida inciden sobre la actuación de la docente, ha sido preciso recordar tanto su carácter performativo con relación a que puede ser pensado como el hecho de que se encuentran en disputa. Sin embargo, ese espacio de conflicto ideológico al que se pretende acceder en este trabajo tiene lugar fundamentalmente en el pensamiento de la

docente que los recibe e incorpora de manera problemática junto a otras creencias, disposiciones o principios.

Tal y como se ha indicado en la exposición de las bases metodológicas sobre las que se diseñaron las herramientas para la producción de materiales, el acceso a los modos de interpretar y de situarse ante la tarea educativa, solo se produce de manera indirecta. En concreto en el caso de la docente de forma parcial a través de las preocupaciones que expone en un diario sobre situaciones educativas vividas con un grupo de 2.º de Educación Primaria durante el curso 2019-2020. Se consideró, por tanto, la necesidad de completar ese acceso a su pensamiento y preocupaciones a través de la exposición de un marco discursivo seleccionado por la docente investigadora en el que expone aquellos que entiende que atraviesan su quehacer. Esta elección discursiva hace considerar el marco teórico como una parte de la investigación en la que se revela su perspectiva.

Por otra parte, la materialidad de dichos discursos en la práctica adquiere distintas formas.

En algunos casos se trata de normativas como en lo referido a la realización de las evaluaciones estandarizadas y las calificaciones.

En otros, como en el de la meritocracia se trata de un contexto ideológico acerca del merecimiento de las credenciales educativas logradas y de las posiciones sociales y económicas alcanzadas.

A veces, se impone como una realidad social con determinadas condiciones de escolarización a través de políticas educativas y económicas como en el caso de la libertad de elección de centro escolar.

Con relación a las exigencias de adaptación para responder cada vez de forma más ajustada a las necesidades de los mercados internacionales o para detener una caída del nivel educativo en las comparativas con países o regiones se referirán las prescripciones curriculares normativas de las leyes educativas.

Por consiguiente, se elabora el análisis tanto sobre el material ofrecido por el diario en el que se muestran realidades vividas en el aula por la docente, como sobre la selección de los discursos que esta percibe como influyentes en las prácticas educativas que se vincularían con cualquiera de sus formas.

Como ya se ha indicado, estos discursos, aunque pueden rastrearse en conversaciones y decisiones cotidianas de la escuela; en propuestas organizativas y proyectos educativos o en las propias políticas públicas autonómicas, nacionales e internacionales, aparecen sin embargo diluidos, interrumpidos o desvanecidos en unas prácticas cotidianas en las que finalmente se encuentran docentes y estudiantes cuando nos situamos en los cursos iniciales de la educación primaria. Sin embargo, su eficacia e influencia se mantiene y renueva a través de diversos mecanismos.

3.2.1. Contradicciones y elección discursiva

Una de las brechas fundamentales que se abre para la docente entre los distintos planos discursivos en educación es la discontinuidad que se produce entre, por una parte, las intenciones y premisas iniciales, que se acercan a las sostenidas por la perspectiva inclusiva en educación y, por otra, una realidad en la que además de creencias, pensamientos y principios, se ponen en juego relaciones de aula marcadas por las posiciones relativas de cada persona implicada en ellas y por unas condiciones de escolarización determinadas.

En este sentido, la concepción de discentes y de docente que se sostiene en esta investigación no es otra que la de sujetos, cuya participación en un proceso educativo no permite dar por supuesto un resultado determinado a pesar de la adhesión a un marco normativo deseable, incluso con la mejor de las intenciones por las dos partes.

Además, el diario, en el que a partir de los recuerdos de lo sucedido en una sesión se reconstruyen las situaciones que para la docente eran relevantes, sorprendentes o que le hacían interrogarse sobre su propia práctica, se constituye en una muestra de realidad, parcial y sesgada pero en la que normalmente no se plasman declaraciones de intenciones o principios, sino un relato de lo que sucedió para la docente seguido a veces de explicaciones, preguntas y dudas que le ayudan a comprender y dar sentido a lo que ocurrió durante ese tiempo.

Puede decirse entonces que los discursos no se encuentran como tales enunciados entre sus páginas. Solo a partir de los procesos de categorización llevados a cabo a posteriori en la fase de análisis, la investigadora logra identificar los vínculos de sus preocupaciones e inquietudes con determinados discursos y las circunstancias que condicionan su práctica.

De la intersección entre dicha categorización y las contradicciones referidas surge la selección de discursos que se propone.

Es así como, por una parte, la discusión sobre la relación entre el mérito académico logrado y el esfuerzo da paso a uno de los hilos vertebradores en el análisis de los discursos. Esta línea explica la atención prestada a algunos de los mecanismos que aseguran la consecución de los primeros puestos académicos y laborales como la clasificación, selección y competición, a través de las credenciales educativas; a las decisiones y políticas educativas que facilitan la elección de las escuelas para lograr tanto esas credenciales como las redes de contactos apropiadas; y, por último, a qué bienes y recursos, aseguran ventajas competitivas en las trayectorias escolares. Esos elementos, que podrían relacionarse con la exclusividad de la educación, se han presentado en el marco teórico tan solo como un esfuerzo por exponer una parte del entramado discursivo.

Por otra parte, en el polo opuesto de la contradicción se situarían las llamadas a la inclusividad en educación, asociadas a ideas como el acceso de toda la población escolar al éxito académico a través de escuelas no segregadas y con el disfrute durante la edad escolar de bienes educativos y culturales, con independencia de la procedencia social, económica, étnica, nacional, las capacidades o sexo de cada estudiante.

Como se verá en el siguiente apartado, se propondrá dejar en suspenso esa dicotomía, que ha servido para referirse a la relación entre ambos modelos, inclusivo o exclusivo, para identificar aspectos concretos en los que materializarlos.

Es útil referirse, aunque sea brevemente, a algunas ideas sobre el proceso y la forma en la que se han seleccionado e incorporado los discursos a la revisión literaria después de las lecturas iniciales de los materiales del diario.

En primer lugar, es preciso señalar que no resulta evidente el vínculo entre los procesos evaluadores y las calificaciones en la educación primaria, por una parte, y, por la otra, el discurso meritocrático en el contexto de un aula en donde las mejores de las intenciones, y la propia reputación del profesorado se ponen en juego.

Sin embargo, la incorporación de aspectos ligados al capital socioeconómico y cultural del grupo de estudiantes en las observaciones del diario provocó una revisión literaria que atendiera a las trayectorias académicas de los grupos de población más desprovistos de dicho capital y que permitiera comprender el modo en que los primeros suspensos en la educación primaria se vinculan con repeticiones o abandonos escolares a

lo largo de la educación obligatoria de forma desproporcionada en dichos grupos descapitalizados.

El cuestionamiento del mérito y el esfuerzo personal como raíz de la diversidad de resultados ya en esos primeros momentos de la escolaridad obligatoria que se deriva del análisis de dichas trayectorias redirecciona el interés y la atención para analizar entonces como son los modos de penetración en las prácticas en el aula de dicho discurso.

En segundo lugar, también entre los factores que intervienen en la diversidad de experiencias educativas del alumnado según los contextos socioeconómicos, se ha puesto de relieve como el éxito académico resulta vinculado en gran medida con la capacidad de sostener económicamente una inversión prolongada en una carrera personal, alejada en lo posible de cualquier dificultad percibida o real, que ponga en riesgo la posición social necesaria para la competición en el mercado laboral. En ese contexto se señalan los discursos y las políticas de libertad de elección de centro entre los mecanismos que garantizarían dicho alejamiento de las clases medias para no ver comprometido su futuro educativo, económico y social.

Como contrapartida, se propone un pequeño acercamiento a qué sucede con quienes no abandonan el centro, porque no pueden, no saben o no quieren. Se incluyen, así, en este apartado algunos de los efectos que dichas políticas tienen sobre la actividad educadora en el contexto del aula en la que tiene lugar la investigación, habida cuenta de los niveles de segregación apuntados en la descripción de las características del centro y específicamente del aula.

En cuanto a las referencias al mercado como modelo de gestión y específicamente como factor que determina la definición de políticas educativas que se desarrollaron con amplitud en la revisión literaria, estuvieron motivadas por las muestras relacionadas con actuaciones que requieren a la docente y al alumnado ajustarse a las demandas curriculares y ofrecer evidencias a través de diversos productos educativos incluidas las calificaciones que se encontraron en los diarios y relatos.

Para finalizar, la utilización del concepto de educación inclusiva con todas las precisiones que se han señalado previamente sobre su origen y sobre la utilización del término en diversos contextos, en este análisis su uso se limita a las referencias a un enfoque que se caracterizaría del siguiente modo. Se apoya en la ética y principios de las legislaciones relacionadas con los Derechos Humanos. Ha pretendido en un primer

momento incluir a las personas con algún tipo de discapacidad física, cognitiva o mental, y posteriormente a todo el alumnado con situaciones de carencia económica, social y cultural. Reclama no solo la presencia física en la escuela ordinaria sino las mismas finalidades de participación y acceso a los bienes sociales y culturales que proporciona.

Hay dos aclaraciones finales que ayudan a delimitar el alcance del análisis del siguiente apartado.

En primer lugar, ante la imposibilidad de abarcar todas las implicaciones y referencias a discursos implícitos en cada actuación y pensamiento, se ha optado por realizar un acercamiento a algunas situaciones que podrían arrojar claridad sobre el modo en el que se construye esa asociación en el pensamiento de la docente entre los discursos referidos en la revisión literaria y la práctica, y cuáles son las dimensiones discursivas que entran en contradicción y sus consecuencias.

Por otro lado, las referencias en este apartado al capital socioeconómico y cultural con el que cuentan las familias de cada estudiante, aunque resultan significativas en el marco del contexto teórico ofrecido, no se especificarán asociadas a estudiantes en particular, excepto en los casos en los que ésta aparezca en una cita textual del diario. A pesar de la transcendencia que dicha circunstancia tiene para el desarrollo del argumento en torno a la segregación educativa, la libertad de elección y sus consecuencias en las condiciones de escolarización del grupo, se ha optado por incluir la información más relevante de manera genérica en el apartado correspondiente al contexto del capítulo metodológico, con el objeto de subrayar como influye y determina en lo que le sucede a una parte del alumnado y a sus familias. Con esa decisión también se ha procurado evitar convertirlo en un elemento definidor del ser del alumnado que reduzca la relevancia de otras dimensiones. Estas condiciones socioeconómicas a las que se ve sometido una parte del grupo, constriñen y reducen sus opciones vitales, pero no alcanzan a explicar quiénes son y cuáles son sus maneras particulares de vivirlas en el aula.

3.3 Prácticas escolares y producción de subjetividades

En este epígrafe se analizan situaciones en las que se produce el encuentro entre la docente y discentes con sus modos de estar y mostrarse en el aula.

Se organiza de acuerdo con la naturaleza de las actuaciones y reflexiones que se registran en las sesiones observadas. Por una parte, aquellas que se refieren exclusivamente a lo académico en el sentido de la actividad vinculada a procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, las que se despliegan para el gobierno de la clase en un sentido foucaultiano, entre las que se incluyen categorías vinculadas tanto a lo normativo, como al reconocimiento y a la convivencia en el aula.

La categorización en esos bloques responde a un esfuerzo por exponer criterios adoptados por la docente para expresar el distinto carácter de ciertas prácticas, pero que, en la realidad educativa, aparecen conectadas y retroalimentándose entre sí configurando formas específicas de relación entre docente y discentes, por una parte, y entre iguales, por otra.

En los dos bloques se proponen algunos elementos que se han considerado muestras de la incardinación en la actividad educativa de discursos educativos claves del contexto ideológico, político y pedagógico que se han presentado previamente. Además, se analizará en qué medida resultan contradictorios con otros valores y principios también presentes en el pensamiento y práctica de la docente y en qué sentido se interpreta su impacto sobre las subjetividades del alumnado.

Ya se ha adelantado que esta incorporación o encarnamiento, no siempre es explícita en el diario, como ocurre, por ejemplo, con las presiones percibidas y asumidas por la docente para la consecución de buenos resultados académicos de acuerdo con los estándares establecidos que en pocas ocasiones se manifiesta abiertamente. En otros casos, los marcos estructurantes de conversaciones y discusiones espontáneas o formales, en el contexto del centro educativo, referidos explícitamente al esfuerzo personal en la explicación meritocrática del éxito, no aparecen en el diario, por tener lugar fuera de las sesiones observadas. Sin embargo, su potencia performativa no disminuye, por eso se hará referencia a ellos cuando la docente percibe que se hallan presentes en las motivaciones o en la rutina de su práctica.

Resulta necesario también, aludir brevemente lo que no se encontrará. Así, ya se ha indicado previamente que por razones de las limitaciones de una investigación de estas características se ha optado por dejar fuera otras herramientas conceptuales y metodológicas, concretamente el concepto de *habitus* acuñado por Bourdieu (2008, 1986), que hubiera resultado adecuado para exponer como tiene lugar la apropiación por

parte de la docente de los discursos y políticas educativas y hasta qué punto se incorporan y reproducen o se mantiene una cierta indeterminación.

En consecuencia, a pesar de tomar conciencia de los valores y aspiraciones de la docente, y modular la reflexión sobre su práctica con la implicación de los discursos educativos, se ha renunciado al objetivo de localizar su procedencia en la historia personal y en la socialización en los centros educativos. Se ha dado preferencia a la comprensión del entramado de significados en el que desarrolla en este momento su labor y en su interpretación de los principales efectos sobre las relaciones educativas en el aula. Lo mismo se aplica con relación a los discursos que el grupo de estudiantes trae al aula. Aunque se ha hecho un esfuerzo por situarlos en determinados contextos, no se pretende nada más que enmarcar con ellos ciertas actitudes y disposiciones frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al propio desarrollo de la investigación.

3.3.1. Procesos de enseñanza aprendizaje

En este apartado se incluyen aquellas reflexiones sobre los procesos referidos a diferentes elementos del currículum, específicamente a los saberes, métodos, logros, evaluaciones y calificaciones, que aparecen en los diarios de la docente o en los relatos del grupo de estudiantes.

En la propuesta analítica de este capítulo se sugiere una categorización que evite algunas de las desventajas que se han señalado en el término de inclusión al irse vaciando de su significado. Se trata de los conceptos de educación productiva y educación formadora introducidos previamente, de acuerdo con el tipo de fines que se promueven y los aspectos concretos en los que se materializa.

Por ello, cada apartado se articulará en dos bloques que representan dos modelos contrapuestos. En el primero se exponen aquellas situaciones y prácticas que podrían ser facilitadoras de una subjetividad política y pedagógica en el sentido de abrir a cada sujeto a la potencialidad del conocimiento sin despojarlo de su capacidad para cuestionar el orden dado a través de mediciones permanentes de su rendimiento y selección. En el segundo, el de aquellas que a través de la producción de una subjetividad gubernamental aseguran el autogobierno, la responsabilización personal y la competición acorde con las necesidades del gobierno en el sistema neoliberal.

Esta categorización inspirada en las propuestas presentadas en el marco teórico se ampara en los conceptos referidos a la subjetividad pedagógica, política y gubernamental y en los esfuerzos por atender a lo específico de la escuela como un tiempo diferenciado al tiempo de la producción (Masschelein & Simons, 2014, 2015; Simons & Masschelein, 2010). Se hablará entonces de una escuela formadora, aquella que procura el estudio y la práctica con el objetivo de la apertura y acercamiento al mundo, y escuela productiva, la vinculada a la competición para la obtención de resultados y rendimientos académicos y económicos personales.

Es pertinente señalar un último criterio utilizado para adoptar dicha clasificación en la presente investigación. Al nombrar la segregación y la complejidad asociada a los contextos sociales y económicos en las que tiene lugar la actividad educativa, y fijar la atención en las situaciones socioeconómicas, en las dificultades de aprendizaje o en los logros académicos de este grupo, la docente vuelve la mirada hacia el alumnado y sus familias, hacia el “Otro educativo” como lo formula Slee (2012). Con este acto, pese al esfuerzo por no atribuir un carácter patológico, problemático, o incapacitante a las niñas y niños y a sus familias, se envuelve a discentes y familias en una malla que amenaza con reducir su ser a esas dimensiones.

Por ello, se ha enfatizado el riesgo que comportan las clasificaciones que supuestamente pretenden atender a las diferencias y que terminan convirtiéndose en nuevos mecanismos que justifican las desigualdades y opresión (García et al., 2016; Tomlinson, 2017) bien a partir de la descripción de nuevas discapacidades, bien en forma de supuestas culturas particulares que explicarían la reproducción de la pobreza, del fracaso escolar o las dificultades para acceder al mundo laboral en condiciones que permitan afrontar una vida digna.

En ese sentido, se subraya como cualquier proceso de etiquetaje forma parte de argumentarios y explicaciones que devuelven las responsabilidades de su situación a las propias poblaciones despojadas de sus derechos jurídicos, políticos, económicos, sociales y culturales.

3.3.1.1. *Subjetividades y escuela productiva*

3.3.1.1.1 *Currículum, asistencia y tareas escolares.*

La amplitud de los saberes y competencias que se plantean en el currículum de la etapa se somete con frecuencia a discusión en distintos espacios, el de la propia escuela, el contexto institucional e incluso la esfera pública. La perspectiva de la docente aparece en el diario, como se muestra a continuación, apuntando a la imposibilidad de abarcarlos en su totalidad en el horario lectivo y con expresiones como “encajar todo” o “esperanza” que remiten a deseos o a la buena fortuna.

En uno de los primeros diarios de la docente se señala una parte de esta circunstancia, “Si quisiera seguir el ritmo que me marcan los temarios, libros... ya debería empezar con el siguiente tema. Así, que teniendo en mente eso, trato de encajar todo, con la esperanza de que poco a poco todxs, lo controlen.” (231019 D02 1ªR01, Pos. 19).

Sin embargo, esa experiencia de lo inabarcable no es general. Más bien, se podría decir que eso no es así para quienes procedan de un ambiente en el que la adquisición de una parte de las destrezas necesarias para el tránsito por el sistema educativo coincida con parte de los objetivos familiares, que desplegarían así prácticas alfabetizadoras de forma más o menos consciente.

No está de más recordar algunos de los aspectos que intervienen en esas prácticas alfabetizadoras que tienen lugar fuera de la escuela y que propician la incorporación a un mundo cultivado de una forma que se valora en la escuela en los primeros años de escolaridad obligatoria. Entre ellos se encuentran todos los procesos de estimulación y coordinación oral, visual, auditiva y motriz que son prerrequisitos para la adquisición de destrezas complejas como la lectoescritura. En otro orden, aparecen los recursos vinculados al ocio y a la actividad extraescolar como los idiomas, la música, la danza, el deporte, la creación plástica, o la asistencia a salas de cine, teatro y bibliotecas. Por último, habría que considerar las visitas, excursiones y viajes que dan acceso al conocimiento del medio natural, social y cultural y a los códigos culturales propios de cada espacio, que luego se retoman en la escuela. En ese sentido se sostiene que los diversos niveles de alfabetización intervienen en las capacidades familiares para ampliar los intereses de su descendencia y proveer de un sentido de pertenencia y derecho a participar que habilitan para su práctica y disfrute.

Por otra parte, la presencia de cualquier desventaja en las habilidades cognitivas o de otro tipo que afecten el proceso de alfabetización inicial va a significar un reto en cuanto al tiempo y recursos disponibles en la escuela si se quiere acceder al currículo planteado. El tiempo es en este sentido un bien precioso que aparece regulado en la actividad educativa, en torno a objetivos y competencias curriculares señalados para los distintos cursos y ciclos, que marcan los pensamientos de la docente:

Es verdad, igual está todavía en un nivel de competencia como si fuera a mediados de primero, pero me fascina como se ha sujetado al trabajo cotidiano en la clase y empieza ahora en ocasiones a atender a las conversaciones dirigidas a todo el grupo. (241019 D03 1ªR13, Pos. 20)

Esos diseños que tratan de normalizar los procesos de maduración de cada estudiante además responden a las competencias señaladas como necesarias para el mercado, de forma más o menos dinámica, dejando poco espacio para la práctica sosegada.

La vivencia de presión de la docente que pretende lograr que todo el grupo adquiriera las destrezas o saberes en los plazos adecuados y de acuerdo con las programaciones y los decretos del currículum, amplificada por el empeño de ofrecer a todas las niñas y niños oportunidades de salir airosos del proceso, se presenta, como una trampa que se resuelve de varias maneras.

Se analiza en primer lugar, la presión vivida con relación al tiempo y al currículo y la manera de tratar con ella con relación a la asistencia a clase. La complejidad en la definición, el abordaje sobre las causas, o las posibles intervenciones ante el absentismo aparece reflejado en la literatura (Cook et al., 2017; García Gracia, 2013; Río Ruiz, 2011, 2014) y en la experiencia del profesorado que trabaja en determinados centros. La imposibilidad de abarcar esta dimensión de las relaciones entre algunas familias y la escuela explica su ausencia de la revisión literaria, sin embargo, su frecuencia de aparición en el diario aconseja referirse, aunque sea brevemente a ella, tal vez como indicador de un profundo alejamiento y de carencia de expectativas por parte de las familias que no se han adherido a los nuevos modos de socialización de la escuela (Carvajal Soria et al., 2014; Río Ruiz, 2010) pero también de la correlación documentada entre el absentismo, la repetición de curso y el abandono escolar (Fernández Enguita, 2011; Martínez et al., 2010).

La docente en este caso presenta una doble posición, con elementos contradictorios, sobre el tratamiento con una familia. Por un lado, plantea en las reuniones la “necesidad” de la asistencia de manera que, a personas que están viviendo en situaciones complejas, de incertidumbre y sin apenas recursos, la docente les pide que se sobrepongan a todas sus circunstancias, con la ilusión de que sus descendientes tendrán una vida mejor, en una versión pastoral del mito meritocrático, en el que se responsabiliza al alumnado y a sus familias de su porvenir académico, social y económico, pero por otro parece abrir la puerta a que la propia familia regule de acuerdo con las circunstancias su valoración sin descalificar los criterios que barajen en la decisión.

JD y JM han llegado por 1ª vez en el curso con 5 minutos de antelación. Parece que las conversaciones que estamos teniendo con las familias están teniendo un poco de efecto. Me gustó especialmente la última que he tenido con la familia de JM. Volvimos a coincidir sobre casi todo (es verdad, que siempre han mostrado esa misma disposición hacia mí). Subrayé de nuevo los valores y orgullo por su desempeño académico, su sensatez y responsabilidad. Se muestran muy felices también con eso y aproveché para insistir, en que para que pueda mantener ese logro académico, tiene que asistir con más regularidad. Les explico que el trabajo que normalmente recupera cuando vuelve a clase, va a ser excesivo... para los próximos años. Estuvieron de acuerdo y me comentaron que también había sido una época un poco más complicada. También hicieron referencia a que el hecho de estar viviendo ahora en el mismo edificio que la familia de JD (primo en clase), no estaba siendo muy bueno, porque en lugar de estimularse y animarse a venir... estaban arrastrándose unos a otros para no venir. (040320 D17 2ªR06, Pos. 9)

Esta cita permite exponer la relación que la docente establece entre diversos factores para lograr la vinculación con el entorno escolar. A continuación, se expondrá una parte de ellos antes de presentar una interpretación de su vínculo con el absentismo.

En el texto se plantea una situación de retrasos en la llegada al colegio prácticamente diaria. También se encuentran rastros de ella en algunos de los relatos del grupo de estudiantes “JD y yo, JD y yo, hemos llegado tarde.” (291119 1ªR03, Pos. 28), “Pues, eh. Ahora acaba de llegar CA, hace un ratito. Y entonces, estoy yo aquí, porque me toca a míiiiiiii (canturrea). Vale. (Se le oye bostezar). Uff. Hay un poquito de sueño, ¿eh?” (040320 2ªR06, Pos. 6).

Las cifras de faltas de asistencia de estos dos estudiantes, a los que se refiere la cita, fluctuó a lo largo del curso 2019-2020 en torno a un 25% y un 30%.

Sin embargo, se observan algunas diferencias, en uno de los casos, JD, es un niño con dificultades en la coordinación visomotora que se manifestaban en todas las áreas en las que hubiera que reconocer y reproducir formas o asociarlas a sonidos en el caso de las letras. Por otra parte, su relación con la numeración y las operaciones propias de esos niveles era adecuada, así como con la comprensión de problemas matemáticos, siempre que se ofreciera un acceso oral a los mismos. A pesar de estar escolarizado desde los tres años en el centro, con una relativa regularidad en su asistencia, cuando tenía ocho, en el curso en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, todavía no conseguía reconocer ni escribir todos los grafemas, conseguía leer con grandes dificultades algunas palabras bisílabas, que no incluyeran sílabas trabadas y presentaba un rechazo acusado a la lectura y escritura. Es en ese curso en el que se unió al grupo al tener que repetir 2.º, esta circunstancia que se aborda en otro epígrafe le provocó un profundo rechazo y desazón.

He seguido entonces haciendo ronda con el resto del grupo para que me pudieran preguntar si tenían alguna duda. Me he detenido más rato con JD. Sus dificultades en la percepción del espacio, las formas... le pesan todavía bastante, así que, como otras veces, le he propuesto una palabra la lees tú y otra yo. Se pone en marcha, aunque con dificultades. (200220 D16 2ªR02, Pos. 16)

Como se indica en la cita del diario de la segunda ronda de observaciones de la docente, tres semanas antes del cierre escolar decretado en marzo del 2020, esas dificultades le impedían en ocasiones hacer frente de manera exitosa a las tareas que implicaran lectura por breves que fueran si no contaba con la ayuda de alguna persona, docente o discente, hecho que le perturbaba.

Por otra parte, JM, el niño sobre el que se habla en la reunión con su familia, como se muestra en la cita, en los dos cursos que llevaba en Primaria había mostrado unas aptitudes sobresalientes para la lectura y la comprensión de la mayor parte de los conceptos y procedimientos de todas las áreas que se plantean en esas edades, excepto el control y dominio grafomotriz que exigía un mayor tiempo de dedicación. Su disposición muy positiva al conocimiento de todo aquello a lo que tenía acceso y el reconocimiento de su propia familia, de la docente y de sus iguales, podrían estar en el trasfondo de la forma en que expresó su relación con la lectura cuando actuó como reportero de la clase en el primer trimestre del curso:

DC ya ha acabado la canción y la va a cantar GR con PX. Ahora dos, porque sí. Es demasiado difícil, ¿eh? cantarla, porque quién no sepa leer bien, o quién no sepa leer, estamos en segundo,

no te creas ¿eh? O sea, algunos de mis hermanos no saben leer y tienen doce, trece... primos hermanos, no saben leer. Son más grandes que yo, yo sí sé leer, como el agua. (121219 1ªR07, Pos. 18)

La introducción de la comparación de su capacidad lectora con el agua, además del lirismo de su expresividad expone el reconocimiento de la fluidez como evidencia de dicha habilidad y el orgullo que siente por ello. Tampoco está ausente la conciencia sobre la dificultad que presenta la tarea para quién no la domina, apareciendo su reflexión y argumentación en torno a la lectura después de observar que les tocaba interpretar la canción a un niño y una niña en pareja, porque como indica es “demasiado difícil”. Esa medida adoptada por la docente, hacer parejas con quienes se sienten inseguros permite que todo el grupo participe, pero este hecho no es explícito, presentándose con una pregunta como ¿quieres hacer la canción solo o con alguien?

Esta diferencia entre los dos niños con un número de faltas significativo, que por lo demás comparten la mayoría de las condiciones sociales, económicas y culturales en sus familias de procedencia, con excepción del nivel de alfabetización logrado por la madre de JM, se convierte en el elemento crítico que puede ayudar a explicar la desafección en el caso de JD y la, aunque compleja, vinculación de JM con el entorno escolar.

La idea, que no es nueva, contribuye a sostener que la relación con la escuela mediatizada por la carencia de capital económico, social y cultural, aumenta su complejidad con las dificultades de aprendizaje en una compleja interacción que no depende de la intencionalidad familiar o de las expectativas respecto a sus descendientes (Carvajal Soria et al., 2014; Martín-Criado, 2019; Martín-Criado & Gómez Bueno, 2017). Concretamente en el caso que se expone sería una muestra de que las calificaciones negativas y la probable no obtención de las credenciales educativas reposa entre otros elementos en el carácter prescriptivo de un currículo que responde a los ritmos y demandas del mercado y de la competición escolar y no de las personas a pesar de las narrativas vinculadas a la atención a la diversidad; a la adaptación de la enseñanza a los ritmos de aprendizaje y a las llamadas al éxito educativo para todo el alumnado.

Como se verá más adelante, la problematización de estudiantes que tienen que hacer frente a las desigualdades de oportunidades socioeconómicas, además de a la diferencia en las habilidades necesarias para ciertas destrezas altamente valoradas en el

contexto escolar, se inicia con la responsabilización personal de discentes y familias por su fracaso académico obviando el peso de lo que son condiciones socioeconómicas y las políticas educativas.

Por otra parte, como explica la madre de JM, en ese curso, la amistad e influencia mutua entre los primos llevó a una sincronización en sus ausencias que se mantuvo el siguiente curso al producirse la reanudación de las clases tras el cierre escolar de marzo. En el caso de JD alcanzó más de un 50% de ausencias y en torno al 35% en el caso de JM. La oportunidad que podría haberse abierto si con el tiempo la influencia hubiera ido de JM a JD, desapareció con la pandemia al finalizar intempestivamente el proceso de integración en el grupo de JD y al crearse un nuevo contexto grupal. A ello se unieron las decisiones sobre las condiciones de escolarización del curso 2020-2021, y la forma de trabajo que la docente puso en marcha para dar respuesta a las pruebas de evaluación estandarizada de 3º de Educación Primaria, de ese mismo curso.

En el relato, que él mismo hace de lo que sucede en el aula, sus referencias a la ausencia de su primo JM, son un indicador del vínculo que les unía. En un momento afirma: “Hoy me falta JM. (Algo ininteligible... sonidos de fondo) Me va (a) parecer a mí que no va a venir. Por qué es lo que me parece. Que no va a venir. (Suenan los dictados en la clase). Ahora están en un dictado.” (061119 1ªR06, Pos. 11), para un poco después asegurar: “(Algo ininteligible) Ya son las diez, casi. (Sonido de la clase). Porque ahora a las diez... (Algo ininteligible). JM igual no viene.” (061119 1ªR06, Pos. 14).

Junto a los temores expresados por las familias en torno a los contagios por COVID-19 que retrasó su reincorporación al curso hasta mediados de noviembre, hubo varios factores, ya sugeridos, que la docente baraja como desencadenantes de una separación cada vez mayor de JD de la realidad educativa, además de los ya referidos por su trayectoria escolar, de los cuales se destacan dos. Por un lado, el propio cierre escolar que se extendió a lo largo de seis meses, en los que a pesar de que se procuró mantener lo más abierto posible el canal de comunicación con su familia y con JD, a través del teléfono móvil, se presentaron grandes dificultades. Por otro, las condiciones de escolarización del curso en el que se retomaron las clases presenciales, en el que la administración educativa decidió unificar dos grupos y formar una clase de 24 niñas y niños y mantener la realización de las pruebas de diagnóstico de 3º. de EP. Estas circunstancias llevaron a la docente a tratar de abordar todos los contenidos previstos en el currículum dando menos espacio a la asimilación de lo que había sucedido y a

abandonar el ritmo pedagógico que hubiera sido necesario para responder al grupo con el que trabajaba. El peso en la docente de las calificaciones que se podrían obtener en dichas pruebas fue un factor no despreciable en dicha opción, con una considerable influencia en el ambiente y el trabajo con el grupo.

En estas circunstancias JD no consiguió encontrar en el espacio de la nueva clase algo que lo vinculara a su vida, más allá de las oportunidades para mostrar su valía por otros motivos que no eran los académicos y que le permitieran compensar su profundo malestar.

Un segundo aspecto que relaciona el currículum inabarcable con el logro académico, la desigualdad educativa y el contexto familiar de procedencia es la cuestión de los deberes o tareas escolares.

La oportunidad de estas en la educación primaria es una de las cuestiones contradictorias recogidas en los diarios que con frecuencia saltan también a la discusión pública alcanzando cierta relevancia en los primeros cursos de la primera etapa educativa obligatoria. Esta razón y su consideración como uno de los dispositivos en torno a los que se articula la relación entre las familias y la escuela con diferentes consecuencias según los contextos económicos y sociales ha llevado a incluirlas como parte de este análisis.

En torno a las tareas escolares cabe señalar dos posiciones que asociados a los discursos educativos ya presentados formarían parte de una discusión amplia sobre la desigualdad educativa.

Por una parte, se argumenta que el claro desequilibrio en los recursos con que cuentan las familias para ofrecer el tipo de ayuda necesaria para su realización lleva a plantear la idoneidad de su eliminación, con el objetivo de no ensanchar las brechas de la desigualdad de oportunidades, a ello se suman otros elementos como la necesidad de respetar los descansos y de asegurar tiempo de juego y ocio.

Por otra parte, la exposición de la vivencia de un currículum inabarcable a la que ya se ha hecho referencia y de la pretensión de lograr que todo el grupo adquiriera las destrezas o saberes en los plazos adecuados, lleva con frecuencia, a tratar de trasladar a la casa determinadas prácticas que resultan imprescindibles pero que requieren de ensayo y dedicación de tiempo.

En la siguiente cita, la docente se refiere en su diario a aspectos sobre la práctica de las restas en casa, que deja fuera de toda duda la asunción de que contará con las familias para automatizarlas:

Mientras las hacemos no puedo evitar el pensamiento de que tal vez les resulte un lío y les confunda, el hecho de empezar a restar con llevadas con estos pasos y que dentro de dos días les proponga la manera tradicional. La de "me llevo una", que al final es una serie de pasos que les va a tocar aprenderse de memoria, porque no tiene mucha explicación que ellos puedan entender ahora. Tengo algún recuerdo vago de que en otros años me ha sucedido eso, pero, por otro lado, el problema de encontrarse haciendo las restas de una manera en clase y otra en casa me parece más lío todavía. (051119 D04 1ªR09, Pos. 20)

Durante el curso en el que se realiza la investigación la docente enviaba algunas tareas sencillas, de forma alterna a lo largo de la semana, con una esperanza difusa como la que se planteó en la cita inicial y con la idea de que en el contexto familiar se produzcan los repasos necesarios para complementar el trabajo del aula o simplemente crear hábitos de lectura. Así se aprecia en la siguiente muestra del diario:

Mientras llegaba todo el grupo y le explicaba a DB, les he repartido una hoja de actividades sencilla en torno al texto de comprensión lectora que llevaron ayer a casa. (200220 D16 2ªR02, Pos. 13)

En otros casos las tareas se especializan y las envía impulsada por la convicción de que ante ciertas dificultades de aprendizaje solo una mayor dedicación de tiempo en las familias allanaría una parte de ellas. Sin embargo, ante las condiciones que enfrentan algunas familias, ese devolver a la casa una parte de la práctica, se enfrenta con una carga importante de estrés, culpabilidad y sentimiento de presión, que se hará llegar al alumnado de forma consciente o inconsciente.

En la siguiente cita, una alumna para quien el inicio del proceso lectoescritor resultó positivo para trabajar con su trastorno de lenguaje, se expresa en su relato con un tono de ingenuidad y a modo de confesión mostrando su disgusto ante las tareas:

Chicos, mira. Hay un pez, otro pez, de colores, un pez, otro pez, un pez, otro pez de colores, un pez, un pez, un pez, un pez, un pez de colores, y un pez. Igual de colores. Y Marga está ayudando todos los niños, porque le apetece y a mí no me gusta hacer tareas (shhhh). (121119 1ªR10, Pos. 25)

Las decisiones, por tanto, sobre las tareas escolares no resultan sencillas, sabiendo que pueden constituir para algunos casos vías de estimulación o refuerzo, y, sin embargo, esas mismas tareas, especialmente en los primeros años cuando los contextos familiares hagan imposible garantizar su realización en buenas condiciones, subrayarán las diferencias ahondando las brechas de partida e iniciándose procesos de estigmatización y alejamiento en el alumnado que se percibe menos capaz.

Aunque de forma parcial, esta cuestión parece sintetizar como se engranan diversas dimensiones de todos los discursos educativos expuestos, tal vez precisamente por ser uno de los resortes en torno a los que se articula la familia y la escuela. En ese sentido, entre las razones de la docente para mantener las tareas escolares se aprecian vínculos con cada uno de esos discursos. Por ejemplo, la imposibilidad de abarcar todos los saberes y destrezas, especialmente para el alumnado vulnerable, en el tiempo vivido en la escuela puede enmarcarse en las consecuencias de lo que se ha presentado como educación para el mercado, con mayores exigencias cada vez sobre dicho currículum. Así mismo, en el contexto de la ideología meritocrática, el deseo de conseguir los mejores resultados académicos posibles se ve afectado por la interpretación de estos como evidencia del esfuerzo llevado a cabo por estudiantes y docente y, por último, las pretensiones de extender esos logros educativos a todo el alumnado, casa bien con las consignas asociadas a la educación inclusiva, en el mismo contexto educativo neoliberal. En este caso concreto los niveles de segregación aludidos demandarían una especial dedicación para superar las dificultades, que la ratio del grupo durante ese curso hizo posible afrontar con más o menos éxito hasta el cierre escolar.

Podría añadirse, que en ciertos casos como el expuesto en la cita, la docente al tratar de hacer ver a las familias más vulnerables el círculo de exclusión que supone repetir en sus descendientes una nueva historia de fracaso escolar, extiende la responsabilidad por el logro educativo a dichas familias a través de consejos repetidos sobre la conveniencia de realizar algunos deberes, manteniendo el carácter pastoral de la relación referido previamente.

Se evidencia, así, como la docente cuando corresponsabiliza a las familias del éxito o fracaso académico, en un contexto como el de su grupo, está por una parte cediendo a la presión de los discursos meritocráticos y de competición y, por otra parte, está tratando de liberar una parte de su propia presión. A menudo, estos discursos, también asumidos por algunas de las familias, aquellas que ven la educación como una

apuesta para mantener o mejorar su posición social o como una inversión para el futuro y quieren dedicar una parte de su tiempo y el de su descendencia al repaso y tareas escolares, afloran en los propios relatos del grupo.

En la siguiente cita, un alumno se refiere a otro que acaba de llegar y señala:

Siguen cantando. GR ya ha venido. Es que esto es emocionante. Ahora se van a hacer un circuitito más grande (ruiditos). GR ya ha hecho los deberes. Es que los hace justamente. Tenía que hacerlos ayer, y los ha hecho hoy. (121219 1ªR07, Pos. 16)

Aunque no se pueda apreciar cual es el interés en el contexto de su relato de que GR haya hecho los deberes, puesto que no parece estar relacionado nada más que con su llegada a clase después de una visita médica, llama la atención la expresión que utiliza el narrador “justamente”. Efectivamente, GR, destaca en la clase porque a pesar de algunas dificultades (leves) y una falta de autonomía, siempre trae todas las tareas perfectamente realizadas. La alta motivación de su madre por todo lo escolar ha llevado a que este alumno sea atendido por profesionales desde distintos ámbitos y específicamente, ella misma se encarga de revisar, repasar y afianzar todo el trabajo escolar.

En la misma línea apunta otra alumna cuyo relato se inicia con la siguiente afirmación: “Cuando he llegado al cole, le he enseñado a Marga la ficha de deberes.” (131219 1ªR02, Pos. 2).

Esta alumna llegó a España el curso anterior procedente del este de Europa. Las dificultades que tienen que atravesar las personas trabajadoras de origen extranjero son ampliamente conocidas, y en este caso, en el terreno escolar, además de la adquisición del castellano como lengua de instrucción, esas dificultades se han tratado de resolver con una altísima dedicación y adhesión a la norma y expectativa escolar.

En contraposición a estas últimas citas, en el diario se recoge una escena con una niña cuyas circunstancias son bien distintas. La estudiante de la que se habla afronta diversas dificultades en su vida y un contexto social y económico que hace inviable la realización de un seguimiento de lo escolar en la casa, por lo que la docente resuelve, tranquilizando a la niña, pero con la convicción de que el envío de tarea es otro obstáculo en su trayectoria, al menos en esta etapa en que no tiene las herramientas para asumirlo como parte de su día sin contar con la ayuda familiar.

He empezado la ronda de ayudas con PX. Me ha dicho que no le había dado tiempo a hacer la tarea de casa y le he dicho que no pasa nada, que puede guardarla y la hará en otro momento. Hemos empezado, sin problema porque no necesitaba haber leído el texto, y rápidamente ha tomado las riendas. (200220 D16 2ªR02, Pos. 14)

Aunque, el mensaje con las palabras es claro, “no pasa nada”, la realidad es la de una niña cuyos niveles de estimulación en todos los ámbitos son tan escasos que le hacen difícil vincularse a lo que sucede en el exterior si no es con la mediación cercana de la docente, o de alguna otra persona de la clase.

3.3.1.1.2. Copiar, mérito y reconocimiento

Un componente del discurso meritocrático es la dimensión individual del logro, aspecto sobre el que se erige el derecho a disfrutar de las ventajas a las que las credenciales educativas dan acceso. En ese sentido, el razonamiento sería que, si el esfuerzo lo realizó un individuo, es él mismo quien debe recibir la recompensa por él.

No se va a volver en este apartado sobre las diversas formas en las que la fortuna de nacer en un lugar u otro del planeta, en un continente, en un país, en un barrio, en una familia, prima sobre el esfuerzo en las probabilidades del logro del éxito académico.

En este apartado se aborda de forma específica una de las manifestaciones del modo disciplinario puesto en marcha por las normas del estudio jesuita que ha perdurado y penetra en las subjetividades del individuo en el contexto cotidiano del aula con relación a ese carácter individual del esfuerzo. Tal vez su manifestación más espontánea sea la expresión “¡No me copies!” lanzada de un pupitre a otro a lo largo de la historia escolar moderna, que la docente interpreta como parte de una subjetividad de competición en la que las posibilidades de lograr el reconocimiento del mérito de la persona se ven cuestionadas si alguien consigue otear el trabajo y reproducir el bien hacer de otro, o, dicho de otro modo, que cuando el logro no es individual perdería legitimidad. La ficción a la que remite, profundamente vinculada al mito de la meritocracia, es un estado de sabiduría personal que entraña la desaparición de todas las ayudas recibidas antes de lograr dicho desempeño.

De acuerdo con la experiencia educativa de la docente, la posibilidad de observar a otras personas, fijarse en los movimientos, gestos y tratar de imitarlos o copiarlos en los primeros años de la adquisición de las destrezas básicas para la lectura y escritura, es una

de las herramientas para que en un contexto de un aula con muchas niñas y niños se produzca el milagro de la adquisición progresiva de dicha habilidad. Esas cabezas que se asoman a un lado, por encima o desde lejos, no solo estimulan y ayudan a fijar las formas necesarias, sino que, a muchas niñas y niños les permite asegurarse y reforzar el sentimiento de que van bien o cuestionar su propia tarea. Esto ha hecho que con el tiempo la docente se haya atrevido a contravenir la idea de que no vale copiar, y repetir por activa y por pasiva que, “sí, vale copiar” en una parte de las situaciones educativas en esta etapa, y que no deja de ser otra forma de aprender ciertas destrezas. Esta autorización se ha procurado unir a la idea de la importancia de consultar sobre lo que no entienden. De manera que, aunque en general no vale hacerle el trabajo a otra persona, si puede requerirse la ayuda del resto del grupo si fuese necesaria para hacerlo.

Concretamente el grupo con el que se llevaron a cabo las observaciones había tenido la oportunidad de oír ese mensaje repetidas veces a lo largo del primer año de tutorización en el curso 2018-2019. Las condiciones y normas para el trabajo en el aula contemplan que cuando no tienen que escuchar a quien hable y pueden concentrarse en sus tareas, se puede hablar en bajo para consultar y preguntar; que si no hay más remedio se puede copiar; y que a veces se aprende mucho viendo como otras personas hacen algo. Sin embargo, la persistencia del veto a la copia se evidencia en la siguiente cita extraída del diario de la docente, que introduce la excepción a la norma, que consistiría en que hay situaciones en que la docente quiere comprobar si alguien ya sabe realizar cierta tarea sin ayudas.

Les he preguntado entonces que saben sobre cómo se hacen los dictados.

La primera idea que ha salido es que no se puede copiar (MB dixit). He contestado que, de acuerdo, que esta es una de esas situaciones en las que cada persona puede comprobar que letras ya se sabe y cuáles no. (061119 D05 1ªR06, Pos. 23-24)

La realidad de esos dictados, que son escasos, es que la docente, realiza un despliegue de maniobras para asegurarse que todo el grupo pueda reconocer los sonidos, recordar la escritura de la grafía correspondiente y separar las palabras. Sin embargo, el mensaje que subraya la estudiante es el de que no se puede copiar.

Por tanto, estas indicaciones sobre la posibilidad de copiar cuando es necesario, que con frecuencia resultan ignoradas, podrían interferir en la identidad normativa de

quien estudia en contextos de competición, en el sentido de que la valía de un resultado para ser reconocido depende fundamentalmente de no haber sido compartido. Esa forma de autogobierno y de regulación de las conductas de otras niñas y niños, en esta interpretación, constituiría una de las formas disciplinares más arraigadas en el sistema escolar. No cuestiona la docente el valor de tratar de pensar primero en soledad, de siempre preguntar primero o de la belleza de las producciones personales, pero resulta llamativo como en los relatos de las sesiones que hizo el alumnado, esta idea aparecía repetida con cierta frecuencia. Algunos ejemplos exponen los matices que adoptan según el rol que cada niña y niño asumió ante la grabadora digital.

El tono jocoso de uno de los primeros reporteros expone la acción con humor, pero no por eso pierde el carácter negativo que le atribuye:

Vale, parece que nuestros concursantes están haciendo grandes obras maestras. Muy bien. Como puedes explicar todos estos BD, si, no, casi, que solamente estás copiando a MB. Y ¿cómo te sientes tú ML? Estás genial. Pues CA le está copiando como una cabra gallinera. (231019 1ªR01, Pos. 18)

En otros casos se evidencia y sorprende como parecen no encontrar relación entre las ayudas de la docente, el mérito personal y el hecho de copiar, puesto que no muestran ningún inconveniente en la recepción de dicha colaboración, pero sí en los pequeños apoyos que puede suponer contrastar, imitar o inspirarse en el trabajo de otra persona: “BD. está copiando a DC. Eh... y está Marga, y R. A.L. están ayudando a la clase. Y yo soy la periodista. Y están estudiando.” (241019 1ªR13, Pos. 9). Resulta sorprendente como en ocasiones después de recibir ayuda de la docente para cualquier tarea pueden esconder su trabajo con su mano para que otra persona no pueda verlo. La misma reportera, un rato después, a pesar de exponer como le gusta algo que están haciendo dos compañeras, necesita subrayar, y seguramente censurar la ruptura de una norma profundamente arraigada cuando indica: “Y MB está haciendo un dibujo, BD otro, están muy chulis, se están copiando. (241019 1ªR13, Pos. 11).

Es precisamente en sus relatos, cuando algunos refieren el enfado que provoca en otras niñas y niños de la clase sentirse copiado, “MB está enfadada con él. Con CA, porque CA por lo visto la está copiando.” (061119 1ªR06, Pos. 5). En otro relato, se insiste y directamente se pide que dejen de hacerlo “Y ahora MB le ha dicho a CA que no le copie.” (111119 1ªR04, Pos. 83).

Aunque intervengan otros elementos en el rechazo que sienten, que se escapan a la mirada de la docente como podría ser el peso que tiene la relación que mantienen con la persona que copia, parecería que el reconocimiento del buen hacer de alguien puede estar amenazado si su trabajo sirve para que otras personas lo aprendan, como si fuera un bien escaso el reconocimiento público en la clase, convirtiéndose así, a menudo, en objeto de disputa.

Cabe plantearse entonces si este reconocimiento público también sería percibido como un recurso que se agota al ser compartido en una escuela formadora, o si, ese mismo reconocimiento, perdería validez cuando no es llevado hasta sus últimas consecuencias a través de los sistemas calificadoros.

Para atender a ese aspecto, es conveniente establecer una distinción entre dos modalidades de uso.

Por un lado, cuando la intención de la utilización del reconocimiento es mantener el esfuerzo y el intento abierto en la realización de las tareas que abren la puerta al mundo de aquellas personas que se encuentran dificultades en su realización, como se lo plantea la docente con relación a un alumno “Ahí descubrí, otra forma de darle un espacio de valor, de reconocimiento, indudable y a la vista de todxs.” (121219 D12 1ªR07, Pos. 16-17), o como aparece en el relato de un alumno el momento en el que la docente reacciona con un ole al trabajo de una estudiante “Ha dicho, Marga, Ole, ole, mi PX, ha dicho. (060320 2ªR03, Pos. 13).

Por otro, su uso en una escuela productiva marcada por la competición y selección de los mejores en el que dicho reconocimiento se expresa a través de calificaciones, premios y credenciales educativas, como se expresa de forma casi cómica en uno de los relatos “Al final, va a apuntar a todos menos a mí un cero patatero, patatero, patatero.” (261119 1ªR08, Pos. 33).

Conviene además exponer, aunque sea brevemente, en qué sentido se utiliza aquí la idea de reconocimiento. Para ello, siguiendo a Honneth (2006), hay que indicar que frente al reconocimiento ideológico que buscaría el dominio sobre alguien y no la mejora de sus condiciones, la forma de reconocimiento que se propone es un acto de base moral por el que se pretende dar a otro una autoridad. Precisamente es a través de la afirmación del otro como se le permite identificarse con sus cualidades y por tanto lograr autonomía.

El reconocimiento reúne cuatro elementos que permiten caracterizarlo:

- a. Es una afirmación pública de las cualidades positivas de personas.
- b. Debe ir acompañado de un comportamiento para lograr la credibilidad en quien es reconocido.
- c. Ese acto no puede estar dirigido a otro fin que no sea el de dar existencia a quien se reconoce.
- d. Se distinguen diferentes subtipos: conductas del amor, del respeto jurídico y de la apreciación del valor (Honneth, 2006, p. 134).

En ese sentido, el tiempo juega de nuevo un papel determinante para alcanzar la credibilidad de esa afirmación positiva, ya que solo cuando se sostiene el reconocimiento lo suficiente para que puedan cerrarse procesos o para que las niñas y niños puedan apreciar los cambios con sus propios ojos, o con otros ojos que no sean los de la docente como sus propios compañeros: “Y JD está haciendo los deberes muy bien. Muy bien.” (180220 2ªR01, Pos. 25), es posible dicha identificación como ser capaz. Esos plazos no son los plazos de los procesos evaluadores escolares, que, a tres meses del comienzo de la Educación Primaria, ya exige calificaciones. De manera que, con base en este supuesto, podría plantearse a modo de hipótesis, que las calificaciones en esta etapa educativa constituyen una de las barreras para lograr procesos de construcción de subjetividades como capaces frente a las tareas escolares, en una parte del alumnado.

Las contradicciones entre los reconocimientos públicos en el aula, los sistemas calificadores y esta necesidad de reconocimiento, que se ha propuesto como uno de los elementos que podrían explicar las quejas de quienes se siente copiados, si perciben que se pone en riesgo el reconocimiento a su mérito individual, y aún más, de quienes necesitan reforzarse continuamente porque no se sienten seguros, ha provocado en la docente numerosas dudas sobre si existe un riesgo en el pronunciar públicamente el valor de tareas, comportamientos y logros de las personas más frágiles de la clase. En ese sentido pueden interpretarse este comentario de su diario:

He tenido una conversación con CA, sobre si era consciente de cómo ha ido mejorando en la lectura. Ha vuelto a adoptar la posición de ver lo negativo, subrayando que todavía lee muy despacio. Le he recordado como lo hacía antes y como si seguía practicando como ahora, en unos meses iba a hacer un despegue también en la velocidad.

He aprovechado también para decirle a PX sobre su evolución, a OM... (tengo que echarle un poco de pensamiento a como encajan el resto de la clase los elogios que hago de los progresos... de este grupo). (040320 D17 2ªR06, Pos. 20-21)

No se trata solo de la aludida credibilidad de esas muestras públicas, ni de la ya referida percepción de bien escaso que puede hacer sentir a alguien que no va a haber suficiente reconocimiento para todos y todas, sino también de la posibilidad de que pueda provocar un señalamiento.

Si por una parte, la atribución personal de méritos que se produce a través del reconocimiento de los pequeños avances que se producen en el aula, se propone como parte de un trabajo educativo en contextos de estimas frágiles y en construcción, por otra se sugiere la necesidad de romper con la atribución personal e individualista del logro académico a través de calificaciones desde estos primeros cursos que mayoritariamente reforzarían la motivación de quienes han contado con más recursos y ayudas para desarrollar su trabajo académico.

3.3.1.1.3. Calificaciones, clasificaciones y repeticiones

En el encuentro con cada discente es inevitable para una docente tratar de identificar el origen de su malestar en relación con lo escolar cuando es patente, aunque la tarea resulta ilusoria por la complejidad de elementos que pueden entrar en juego.

Por ejemplo, en los diarios del primer mes las referencias a este alumno muestran algunas medidas y reflexiones de la docente sobre su situación académica que partirían de un relato que la docente ha construido sobre lo que parecen ser las dificultades que afronta.

Cuando les he dicho que empiecen la lectura del dictado me he dirigido a él. Le he recordado que habíamos previsto su observación (relato como periodistas de lo que acontece en el aula) para hoy. Me ha parecido de todos modos que tenía dos ventajas que lo hiciera, por una parte, para que le sirva de prueba y por otra para evitarle el trago del dictado. Creo que puede ser muy estresante para él. Estoy tratando de mitigar un poco el rechazo y frustración que siente hacia la lectoescritura. Ha llegado a mi clase tras repetir segundo por las graves dificultades que ha tenido en esta área. Así que por ahora trato de evitarle los textos muy largos, o las tareas de escritura más complejas, me siento a su lado para hacer una lectura a dos voces... el caso es que quite un poco de presión y empiece una relación un poco más positiva. A mi parecer, sus dificultades tienen que ver con la percepción de las formas de las letras, y no tanto con la identificación de los sonidos,

queda pendiente que le revisen la vista y que afinemos un poco más de donde procede sus dificultades. (061119 D05 1ªR06, Pos. 19)

En la exposición se muestra como el intento por comprender el malestar finaliza con una explicación construida por la docente sobre el rechazo a lo escolar de este alumno que vincula a las circunstancias que han rodeado sus años de escolaridad obligatoria. Concretamente, como se apuntaba en un apartado anterior, en los dos primeros años de educación primaria, en los que la legislación educativa establece que deben adquirirse los rudimentos de la lectoescritura, el alumno no solo no los había conseguido, sino que el esfuerzo que para él supuso, sin lograr mejoras claras y la decisión de que repitiera curso, con la que se oficializa la exposición ante sus iguales de dicha dificultad, afecta a su consideración y a la construcción de su identidad como aprendiz. La aparición de un sentimiento de rechazo a la actividad de lectoescritura y a cualquier movimiento que implique verse expuesto de nuevo a situaciones en las que se vuelva a mostrar su fragilidad resulta bastante comprensible.

La decisión de que repitiera el curso de 2.º de Educación Primaria, se sustentó en varias razones: La de que no había conseguido los objetivos mínimos en esa área instrumental; la necesidad de agotar las medidas ordinarias antes de poner en marcha una evaluación psicopedagógica, y, por último, que no podría hacer frente al siguiente curso, todo ello en un contexto de escasez de medios del equipo de orientación. Seguramente, en la perspectiva de la docente, esta repetición de curso acabó por convencerlo de que lo suyo no es la escuela. En el momento de la investigación, la primera consecuencia visible de dicho descontento es el incremento sensible de sus faltas de asistencia, la segunda se hará aún más patente a lo largo de los siguientes cursos, en los que trató de recuperar su dignidad en el contexto de los nuevos grupos de alumnos, en las antípodas del rol reflexivo, esto es, como el chico fuerte, poderoso físicamente que encuentra otras formas para ser tenido en cuenta. El hecho de pertenecer a una minoría racializada y estigmatizada y de tener un cuerpo contundente también pueden explicar un rol que oscilaba entre la protección y la intimidación.

En la siguiente cita se expone una anotación en el diario que la docente incluyó en un apartado de antecedentes de una de las observaciones del diario, en el que registraba algunas circunstancias previas a la sesión que podían estar pesándole en el momento de la clase.

Reuniones con familias por las incidencias. Sobre esto no voy a entrar en el diario porque afecta a otras profesionales del centro y no forman parte de la investigación, pero el etiquetaje, señalamiento y el peso que se ha dado a los estereotipos, que a mi entender se ha producido a partir de situaciones del patio, ha terminado conmigo reuniéndome con cinco familias de mi clase y con unas medidas que me parece que ahondan en los estereotipos, expectativas negativas y señalamientos. Así se lo he hecho saber a la dirección, pero el malestar profundo no va a desaparecer fácilmente. (200220 D16 2ªR02, Pos. 8)

La decisión de la docente de centrar la reflexión en su práctica y en los contextos discursivos educativos, implicó que en el diario se evitaron las referencias que implicaran a otras personas del centro. En ese sentido, para la docente no se trataba solo de llevar adelante todas las precauciones de carácter ético en la producción de materiales, sino de procurar evitar el enjuiciamiento de otras prácticas que acarrear procesos de individualización de la responsabilidad y culpabilización a las personas ya sea discentes, docentes o familias.

Sin embargo, en este caso, era relevante exponer cual es el contexto que rodea la conformación de una explicación sobre los factores que han intervenido en la posición adoptada por el alumno.

Expone esas mismas circunstancias una reflexión que aparece en el diario de la docente del último día de clase previo al cierre escolar por la enfermedad del COVID-19. En ella se advierte, la desazón, por la conciencia del peso de los estereotipos.

Ayer hubo algún comentario entre el profesorado durante el claustro sobre que seguramente la población gitana faltaría por las noticias y rumores sobre la Rioja (parece que entre asistentes a un funeral de una familia gitana había alguna persona con la infección del coronavirus). No quise volver a decir nada. Me acababa de retratar una vez más en el claustro anterior a cuenta de los estereotipos que se estaban manejando... mejor dejarlo... Pero mi clase es un ejemplo de que no es así. Tanto JM como JD, han venido hoy. Ayer faltó JD, pero tenía algo, y habían mandado recado con JM.

Ahora es inevitable que el virus famoso se haya colado en nuestro quehacer, ayer han anunciado que se suspendían las clases en Madrid y Vitoria. El caso es que hoy me he puesto muy contenta cuando he visto que venían tod@s. (100320 D19 2ªR04, Pos. 7-8)

Las circunstancias expuestas, la legislación sobre los niveles de adquisición de la lectura en los decretos curriculares, y la decisión sobre la repetición, juntos con las

calificaciones negativas (son un requisito para la repetición) que ha recibido en esos dos años, forman una de las tramas paradójicas en las que se construye una identidad académica. Si las calificaciones no reflejan las capacidades sino el esfuerzo, el mensaje es que no se merece un reconocimiento positivo, esto es, no se ha esforzado y por tanto no consigue acreditarlo con una buena calificación. Si las calificaciones reflejan las habilidades, estamos ante un sistema cuyo objetivo parece ser seleccionar a los mejor dotados e iniciar un proceso incierto con quienes no muestran una predisposición hacia ciertas áreas.

En cualquiera de las dos circunstancias el sistema meritocrático que apuntala la escuela con todos los dispositivos de selección y calificación parece intervenir de forma negativa en la construcción de una imagen académica positiva y en la obtención de credenciales para una parte de la población escolar.

Por otra parte, la ilusión de las calificaciones como una muestra del esfuerzo personal, ha resultado ampliamente refutada en la experiencia de la docente, cuando con regularidad en las sesiones de evaluación expresa su decisión de aprobar ciertas materias a alumnado que no lograba los objetivos que aparecen planteados en el currículum pero que se habían esforzado todo lo posible en el aula y se observaba una evolución positiva. Ante lo cual, de forma mayoritaria, se señala abiertamente que las calificaciones deben ser indicadores del nivel de adquisición de competencia curricular.

La combinación de elementos estructurales como la organización curricular y la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, con otros elementos políticos, sociales y económicos, puede bien ayudar a entender el proceso por el que van descartándose y etiquetándose grupos poblacionales, con las excepciones que ayudan a confirmar la tendencia.

En ese sentido, no puede descartarse el interés de analizar como en los elementos que intervienen en la conformación de las subjetividades del estudiantado pueden identificarse y combinarse dos tendencias que la autora británica Tomlinson (2017) rastrea en su análisis sociológico sobre la educación inclusiva en el contexto anglosajón. Se trata, por un lado, de la pervivencia de una ideología eugenista reconstituida en la actualidad, en formas codificadas como las pruebas cada vez más exigentes que permiten la separación de los brillantes y de los menos capaces en diferentes escuelas y circuitos. Por otro lado, el hecho de que las posiciones de quienes sí que han visto reconocido

históricamente su derecho a copar las posiciones más excelentes podrían verlas en peligro, dado que después del acceso masivo a la escolaridad durante unas décadas de poblaciones tradicionalmente consideradas no aptas, como la clase trabajadora u otros grupos desprovistos de capital, estas han resultado ampliamente preparadas, capacitadas y ansiosas por el conocimiento.

A pesar de la fuerza explicativa que añadiría la vivencia de un alumno que no consigue desarrollar ciertas destrezas en los plazos y forma establecidos para comprender su actual disposición y la conformación de la percepción de sí mismo en el contexto escolar no es esto lo que se ha ofrecido.

El relato e interpretaciones que se han propuesto sobre la identidad de ese alumno, deben solo entenderse como la construcción mental de la docente. Como ya se ha indicado no ha habido una presencia cercana en los cursos anteriores ni se propusieron las herramientas y métodos necesarios para una investigación de ese tipo.

Por otra parte, si la repetición es la muestra última de ese reconocimiento negativo al esfuerzo, capacidad y logro del alumnado, las calificaciones escolares constituyen en sí mismas parte del marco mental en el que se desarrollan numerosas interacciones. Aunque en los primeros cursos no hay una conciencia clara sobre la trascendencia y significado de los sobresalientes o suspensos, la docente difícilmente se abstrae de su fuerza en las conversaciones en el aula, por más que lo pretenda y por más que la intención sea motivadora.

Así, por ejemplo, la siguiente referencia, muestra el impacto en el alumnado las referencias a las calificaciones, con un contexto socioeconómico menos desfavorecido. En algunas ocasiones como la que se refiere, pretenden ofrecer una supuesta motivación, y sin embargo lejos de conseguirlo, se ve una reacción inmediata en el sentido contrario. La conciencia de la docente de lo inconveniente de esas “motivaciones”, no evita que formen parte también de su discurso cotidiano.

A los cinco minutos hemos empezado a trabajar el repaso de las restas con llevadas del libro que había pensado para ayer. Está funcionando muy bien.

Sólo AA se ha enfadado mucho cuando le he dicho que le faltaba acordarse del detalle de la llevada. No lo he hecho bien, porque he asociado esa idea con la consecución del sobresaliente. Aunque después ya he tratado de quitarle importancia al error. De hecho, le ha ocurrido a casi toda

la clase. Él se ha cerrado en banda y ha dicho que siga otra persona. (131219 D13 1ªR02, Pos. 10-11)

El alumno, AA, no tiene dificultades más allá del deseo de ser el centro de atención de vez en cuando, sin embargo, la referencia de la docente al sobresaliente, parece que le provoca un cierto extravío. El diario de la docente, ya muestra un primer paso en la conciencia de reproducción de los discursos meritocráticos y las calificaciones, pero la inconveniencia de ofrecer una motivación extrínseca como la de las calificaciones adquiere todo su sentido cuando se expone en el contraste señalado entre una escuela que se conciba para la producción de calificaciones, resultados y personalidades adecuadas a las necesidades del sistema neoliberal y otra concepción como un lugar para el estudio y la preparación para cualquier mundo posible.

En otras ocasiones aparecen referencias a las notas numéricas como un indicador de lo que, para otro niño, es un comportamiento inaceptable que provoca el enfado de la docente y por tanto la máxima sanción calificadora. En el contexto de la observación de este alumno, la calificación adquiere un cierto carácter de conjuro lúdico. El relato de JN, sobre el acontecer del aula está lleno de referencias de lo que él considera el buen o mal comportamiento de sus compañeros y compañeras, pero en este caso lleva la atención a otra de las constantes en la escuela, al menos entre el alumnado en los primeros años, que es la vinculación de la calificación con el comportamiento, algo así como la sanción positiva o negativa global a la niña o niño que la recibe:

BD es la que más está atenta. Y DC. Y PX a ratitos. MB haciendo a veces el tonto. Y ahora está enfadándose Marga mucho. Al final, va a apuntar a todos menos a mí un cero patatero, patatero, patatero.

Mejor, mejor, mejor. Están portándose bien DC y BD y un poco PX. Una gota de lluvia. MB se ha portado bien, y.... (261119 1ªR08, Pos. 34-35)

La contraposición entre dos concepciones de la escuela se ha presentado hasta ahora con muestras de la penetración de los discursos educativos vinculados a la competición y a la producción para el mercado. Sin embargo, en las situaciones de aprendizaje descritas en los diarios también es posible considerar lo que podrían ser prácticas o discursos que remiten a otro modelo escolar y sus obstáculos.

3.3.1.2. *Subjetividades y escuela formadora*

En este apartado se incluyen algunas ideas sobre las formas de dar respuesta a las preocupaciones percibidas por la docente encontradas en el diario, en las que se aprecia la decisión de hacer congruentes algunos de los principios de la escuela formadora con las prácticas del aula.

Se trata, por una parte, de aquellas prácticas que, sin salir de lo curricular, procuran ofrecer oportunidades que permiten acercarse al mundo y vincularse a él a través del conocimiento y la práctica de las destrezas necesarias, sin pretender dominarlo o introducirse en una competición que de acceso a los mejores puestos en el mercado de las credenciales educativas y después laborales.

Por otra parte, se alude a la idea de las ayudas como claves de constitución de la agencia del individuo en un modelo de interdependencia que contrasta con la idea de una autonomía que desconoce las condiciones de partida de cada estudiante y que actúa como privatizador de la responsabilidad por el logro educativo en estas edades. Articular medidas que promuevan la recepción de todas las ayudas necesarias y la creación de un ambiente de seguridad para expresarse abiertamente en las intervenciones de cada discente puede entenderse como una condición imprescindible para su incorporación al estudio. De modo especial se hacen necesarios esos mecanismos para aquellas circunstancias en las que los entornos socioeconómicos resultan decisivos por la desigualdad en los capitales con que cuenta el alumnado antes de ingresar en la escuela.

Por último, se plantea la centralidad del tiempo y el respeto para un acercamiento profundo a los saberes por parte de cada estudiante, por encima de las categorizaciones y las listas de competencias establecidas en el currículum para cada ciclo a lo largo de la etapa.

Tanto los relatos como los diarios muestran numerosas referencias a esas ayudas. En una gran parte, simplemente se alude a ellas como parte de la rutina con la que se empieza a trabajar:

Le ha encantado la idea, le he dado los borradores y le he explicado, que se trataba de ir escribiendo en el documento que habíamos empezado días atrás, lo que no estuviera recogido todavía. Creo que lo ha entendido así que empiezo a acercarme a cada niño para ver quién necesita ayuda.
(181219 D14 1°R11-04, Pos. 15)

Al recoger en este bloque estos mecanismos que tratan de asegurar, por una parte, que todas y cada una de las personas en el aula se vinculen al proceso de práctica y del estudio y, por otra, que todas tengan la oportunidad de aparecer en el grupo como iguales, se respondería, en primera instancia, a la ya mencionada preocupación por romper con el ímpetu, la impaciencia y la necesidad de acaparar la atención que se presenta en distintas medidas y por distintas razones en cada estudiante. En ese sentido puede empezar a modularse la competición por la ayuda de la docente o por la atención del grupo.

Sin embargo, ha resultado igualmente, una forma de ruptura con el modelo de la escuela productiva o de mercado, por la exposición a normas que difieren radicalmente de las que se establecen cuando se trasladan a la escuela los intereses familiares o los que rigen las transacciones comerciales.

Una de las diferencias fundamentales sería la forma de ocupar determinadas posiciones; de recibir ayuda, o de exponer su punto de vista, al encontrarse en una nueva esfera en la que cada estudiante no debería recibir atención en función de su potencial para la competición, por el logro y capital económico, social o cultural del que dispongan o por convertirse en una buena oportunidad para lograr el mayor beneficio sino sencillamente por el hecho de estar presente y por su necesidad de vincularse con el mundo al que se tratan de acercar.

En la siguiente cita se muestra como la docente en su decisión de iniciar una ronda de ayudas, se ha cerciorado primero de que una de las personas más frágiles del aula, XP, por quien comienza muchas veces dichas rondas de ayudas, ha estado conectada a lo que sucedía en el aula: “Empiezo entonces con la ronda de ayudas, como he visto que XP ha participado muy bien en la dinámica, le dejo que empiece sola y me siento con NJ.” (060320 D18 2ªR03, Pos. 14)

Estos mecanismos en ocasiones están abiertamente estructurados, como, por ejemplo, quien es el encargado de día, en otras responden a sistemas cambiantes y aleatorios como la disposición de las parejas, al orden inverso de los apellidos, y el espacio ocupado en la clase ese día, pero también pueden responder a necesidades que la docente detecta y con las que se pretende ofrecer la posibilidad de plantear las dificultades, dudas o cuestionamientos desde una posición de seguridad.

3.3.1.2.1. Mecanismos para asegurar la participación pedagógica

En los primeros cursos de la educación primaria las necesidades de expresarse de las niñas y niños ante el grupo y hacerse presentes; de lograr una confirmación de que están haciendo bien sus trabajos o de conseguir ayuda para llevarlos a cabo constituyen una parte importante de las interacciones escolares entre docente y discentes. Esos son por tanto algunos de los aspectos que la docente trata de organizar.

Por otra parte, las ideas presentadas sobre la diversidad de experiencias de lo educativo forman parte de los pensamientos que ha ido absorbiendo en su experiencia y, por tanto, se hacen presentes en las formas con las que pretende acercarse a cada estudiante en el aula, prestando especial atención a quienes por diversas circunstancias pueden sentirse menos legitimados a ocupar un espacio y reconocimiento en el aula y a demandar la atención que precisan.

A continuación, se presenta un mecanismo recogido en el diario, que adopta varias formas al ser utilizado en el aula, cuyo objetivo es proponer un espacio de trabajo que promuevan la igualdad y la libertad en el sentido pedagógico que se propone en el marco teórico.

Rondas para la participación

Con este término “rondas” la docente se refiere al procedimiento utilizado para regular la participación pública en situaciones de intervenciones orales del grupo; para ofrecer ayudas al alumnado cuando se encuentra en un momento de trabajo individual, por parejas, o de pequeños grupos; o para regular la participación en los debates, correcciones o cualquier otra actividad en la que entran en juego las oportunidades de hacerse presentes en el aula, de practicar destrezas o de recibir la atención de la docente. No tienen nada de novedoso y admiten todo tipo de variaciones.

De forma sintética en este caso, el sistema consiste en empezar en una persona y de acuerdo con un criterio expuesto (orden directo o inverso de la lista de clase según apellidos; el sentido de las agujas del reloj o el contrario cuando están en círculo o semicírculo; de atrás adelante o a la inversa, de izquierda a derecha o a la inversa si se encuentran en filas) en el que se asegura que se sigue un orden reconocible que garantiza que todas y cada una de las personas de la clase intervienen salvo que expresen verbalmente que no necesitan ayuda o que alguna razón les impide participar.

Aclarado esto hemos empezado a practicar las restas en la pizarra y en los libros. Ha empezado DC leyendo el resumen de todo lo que hemos hecho y ML ha hecho en alto para todo el grupo la primera. Así hemos pasado de persona a persona (siguiendo la dirección contraria a la de las agujas del reloj, y ofreciendo más o menos ayudas, según si se acordaban, o no, de convertir una de las decenas del minuendo en unidades, o de quitar esa decena de su cifra correspondiente. (051119 D04 1ªR09, Pos. 19)

Este mecanismo de la ronda requiere tiempo para pasar a formar parte de las rutinas escolares pues las diferentes experiencias a las que se ha hecho referencia y las características personales de cada estudiante, llevan a que en los primeros cursos de esta etapa aparezcan comportamientos y actitudes en algunos casos de inseguridad; en otros de dificultad para enfocar la atención en lo que está sucediendo; o, por el contrario conductas que acaparan todo el espacio privado y colectivo de participación. Es por ello, por lo que se hace necesario insistir en esta práctica y recordar su modo de funcionamiento, al igual que en otras formas de repartir los turnos de palabras en grupo.

Este ejemplo del diario muestra un contexto de utilización de la ronda de participación, para construir entre todo el grupo una muestra de una entrevista a determinado profesional, que después deberán, trabajar por parejas.

Al empezar la ronda, GR ha dicho que le gustaría hablar de los bomberos. Así que hemos tomado esa profesión como ejemplo para diseñar el guion con las preguntas que les haríamos. He pedido que cada uno piense una, y hemos dado inicio a la ronda de participación. (061119 D05 1ªR06, Pos. 15)

Este tipo de ronda, aunque como se señala, requiere práctica y no siempre se logra el respeto de los turnos establecidos, no plantea excesivas dificultades para ser comprendida, y aunque se salten los turnos, parece aceptarse con agrado el sistema.

Esa comprensión y aceptación se expone en la afirmación de un alumno, cuya posición en su relato podría caracterizarse de normativa, por su obsesión por registrar todas las conductas que considera inapropiadas. En una de sus primeras intervenciones señala “Que MB, que MB ha dicho impares y le tocaba el turno a AA, sin levantar la mano.” (060320 2ªR03, Pos. 4).

Esta expresión, por tanto, podría considerarse como una interiorización de una norma, aunque sea puramente formal, como ocurre en este caso. En otro relato más descriptivo, se apunta a las normas de participación, solo como retransmisión de lo que

escucha en el aula: “(Nombre incomprensible) está jugando con los Super Zings, y Marga dice que quiénes quieran hablar, que levanten la mano. (111119 1ªR04, Pos. 19)

Plantea más obstáculos, sin embargo, acostumbrarse a las rondas de ayudas. Este tipo de rondas, han requerido ciertas condiciones que la docente expresa así en su diario con relación a la presencia de otras personas en el aula, el trabajo en parejas y la posibilidad de atender a quienes necesitan ayudas:

Entraba PTM a esa hora para trabajar con GR, y me resulta fácil entonces ponerme con cada pareja y ayudarles individualmente. Es verdad, que PTM, se suele centrar en "su alumno", pero, en cualquier caso, entre esa pareja y las que pueden sobrevivir por sus propios medios, con alguna consulta específica, me puedo concentrar en los ritmos personales de cada niñx. (051119 D04 1ªR09, Pos. 10)

En la cita aparecen ciertas condiciones necesarias en los primeros cursos de la educación primaria para poder ofrecer ayuda específica a quienes pueden necesitarla. Por un lado, la presencia de otras personas adultas en esa sesión, que asuman también un rol de ayuda que se menciona abiertamente, por otro, una organización de trabajo, que facilite la ayuda entre el alumnado, y por otro, la no declarada, de no tener una ratio que exceda las posibilidades de atender adecuadamente a quienes más lo necesiten.

Esos acercamientos a cada pareja, en los que la docente suele privilegiar a aquellas que tengan más dificultades, son precisamente algunos de los contextos en los que se pueden apreciar las diferencias en las expectativas e insistencia por recibir ayuda.

Esas diferencias aparecen mediadas por otros aspectos que interfieren con el sistema propuesto. En la siguiente escena del diario, en el contexto de una de esas giras de la docente por la clase, para acercarse a cada pareja y ver qué ayuda necesitan para llevar adelante la tarea que tienen entre manos, se muestra la respuesta que ofrece inicialmente a quiénes no pueden resistir la tentación de conseguir la atención de la docente en el momento en el que la necesitan, aunque se la esté prestando en ese momento a otras personas.

Algunas niñas y niños se me acercan para que les ayude en algún ejercicio. Le digo que voy por los sitios. Casi siempre, al final, se trata de pedirles que me lean lo que les preguntan, que nos han mandado hacer...

A veces recordamos, qué necesitas para contarlo... (231019 D02 1ªR01, Pos. 31-32)

En la misma línea de los hallazgos de Calarco (2011), en su investigación sobre los efectos de las diferencias por clase social en la solicitud de ayuda y en las estrategias desplegadas para lograrla, aparece para la docente en este tipo de intervenciones el reto de lograr mantener su criterio y no ceder más o menos conscientemente a las presiones recibidas de ciertas niñas y niños del aula para ser atendidos de forma inmediata y sin espera a que les toque el turno.

De acuerdo con lo que señala la autora, en ciertas condiciones que constriñen la clase como puede ser el tiempo limitado y el alto número de demandas recibidas, son las peticiones que proceden de estudiantes de clase media las que logran un mayor grado de respuestas por su proactividad e insistencia (Calarco, 2011).

Son ese mismo tipo de solicitudes las que en numerosas situaciones de la vida cotidiana en el aula han sido concebidas por la docente como muestra de una competencia por su atención.

La siguiente serie de intervenciones, en las que se mantiene el n.º y datos horarios de los registros en el relato de dos alumnas a dos voces, permite hacerse una idea de cómo tienen lugar esas rondas de ayudas, a pesar de que esté entreverado con otro tipo de comentarios sobre el resto del grupo:

7.09/19/52. CD: Y Marga, está ayudando a CA.

8.09/20/18. CD: Habla. (Sonido de fondo de la clase).

9.09/20/48. CD: Ya está. XP: ¿Ya está? CD: Sí. XP: Así... ¿Aquí? Marga está ayudando a AA. Te toca.

10.09/21/40. CD: MB se ha levantado para preguntarle algo a Marga. XP: Déjame...

11.09/21/50. XP:(Nombre cortado inteligible) se ha levantado a donde Marga.

12.09/22/20. CD: BD y JN están hablando...

13.09/22/34. CD: Habla... habla, habla, habla. XP: CA no trabaja...

14.09/22/46. CD: CA está jugando.

15.09/22/58. CD: CA está jugando con el libro.

16.09/23/18. CD: AA ha ido al baño...

17.09/23/40. XP:(nombre cortado ininteligible) está levantado allí en donde el ordenador.

18.09/24/14. CD: Marga está paseando por la clase y está ayudando a JD.

19.09/25/00. XP: AA está levantado a donde.... AA está jugando, levantado.

20.09/25/36. CD: AA está jugando por las mesas y se está columpiando.

21.09/26/40. CD: Y JN está jugando con el libro, y JD... (algo incomprensible).

22.09/26/54. CD: AA está por las mesas.

23.09/27/08. CD: Y JD está molestando a BD.

24.09/28/06. Marga está ayudando a MB a escribir.

25.09/28/26. XP: JM está levantado.

26.09/29/02. CD: AA está llamando a Marga y JD se está rascando. (181219 1ºR11-04, Pos. 17-36)

Las interrupciones de una parte del alumnado para lograr la atención y recibir la ayuda, confirmación o consejos de la docente, ha llevado en ocasiones a esta a establecer comparaciones con el entorno selvático y algunos de sus pobladores como las leonas y leones, por la frecuencia con la que logran sus objetivos, ignorando los principios establecidos como normas de funcionamiento de la clase y las solicitudes expresas de esperar el turno. Esta persistencia curiosamente, como se verá más adelante, cuando se asocia al interés por el trabajo, al placer por hacerlo bien o al deseo de ir más allá en su desarrollo, logra derribar las barreras que había planteado la docente para dar el espacio a quienes no pujan en esa lucha académica. Con la misma frecuencia, esa caída de límites le lleva a percibir que ha reforzado al grupo competidor que estaría compuesto por quienes se sienten seguros en sus demandas; por quienes anticipan un reconocimiento

positivo a su dedicación; y, por quienes así se reafirman en su derecho a recibir toda la ayuda que necesitan cuando quieren y como quieren.

En esta otra cita del diario, se plantea como la docente expone que se ha sentado con PX una de las alumnas a las que la docente da prioridad cuando es posible, y tras una interacción empiezan a llegar más estudiantes sin esperar el turno. En este caso la docente en lugar recordar la necesidad de esperar el turno, empieza a contestar a las consultas que se le hacen.

Hemos seguido trabajando por parejas y yo iba haciendo una ronda sentándome un ratito con cada persona. He empezado como suelo hacer con PX (GR también porque estaba a su lado). En general, ha entendido la dinámica de contar cuantas veces estamos sumando el número que sea. Cuando se han acercado algunas otras niñas o niños para saber si lo estaban haciendo bien, he visto que a bastantes les ocurre, que no recuerdan cuál es el segundo factor (las veces que se repite el número). Lo hemos ido corrigiendo. Cuando ya había pasado por casi todo el grupo y he visto que empezaban a cansarse y a alborotar les he pedido varias veces que se tranquilicen y que acabemos lo que tenemos entre manos. (180220 D15 2ªR01, Pos. 18)

En esas circunstancias, hay diversas explicaciones que se da a sí misma la docente como puede ser la aparente brevedad de la consulta, o la necesidad de confirmación para seguir trabajando, o el hecho de que ha respondido sin tomar consciencia de hacerlo, a menudo tratando de atender a todo a la vez. Sin embargo, la sensación que perdura es la convicción referida más arriba de beneficiar a quienes se muestran más asertivos y comprometidos con la tarea.

Por el contrario, en otras situaciones como en la cita que sigue, la docente les pide que respeten el sistema, cuando llegan a pedir la ayuda:

Varias niñas y niños todavía tienen que acabar una página anterior en la que tienen que hacer una traslación de figuras con reglas, también dibujar un triángulo y un cuadrilátero. Vienen muchos a pedir ayuda, pero les pido que me dejen hacer la ronda. (200220 D16 2ªR02, Pos. 20)

En el caso que sigue se dirige a todo el grupo para recordar la norma. Aunque esta escena corresponde a una consulta previa sobre trabajar toda la clase en común o cada uno por su parte, trata de abordar la misma tendencia a la inmediatez en la búsqueda de respuesta a cualquier necesidad o interés:

Les explico que quienes han optado por hacerlo solos, no pueden levantarse en cualquier momento para preguntar, o enseñar lo que están haciendo, y así interrumpir el proceso de los que han decidido hacerlo juntos. Con ello me refiero a las rondas de participación y turnos de palabras, a las explicaciones a todo el grupo... (051119 D04 1ªR09, Pos. 18)

Esta persistencia ha llevado a la docente, por un lado, a un cuestionamiento de sus reacciones inmediatas de aceptación de aquello que anticipa como muestra de avance y de comprensión de la materia, hasta cierto punto inevitables, o al menos que ella no logra siempre detener, como muestra en tono jocoso este alumno:

17.10/09/30. ML está haciendo 1, 2, 3, 4. DC va a enseñar el libro. Genial. Y CA va a copiar ML. Y JM va andando tranquilamente haciendo el gesto de Chuck Norris (se ríe él solo). ML está hablando con CA. Bastante interesante. Matemática. Ay, Dios, que me cargo (ruidos) Vale, entonces... CA tiene un (con su risa no se entiende) Turututururu. ¿Qué haces JD? JD está haciendo algo pero que no sé. GR no está haciendo los deberes. ¿Qué hago? ML está haciendo pupupupu con la goma. Eh... ya voy por el 100 no me lo creo. Mucha gente donde Marga, cortamos...

18.10/11/32. Madre mía, de lo que gente que va donde Marga, con el libro. Pero ¿esto qué es?, pero ¿esto qué es? Chuck Norris, Matrix, no sé, no sé. Todo el mundo está de pie. Oye porque JMito, no entiendo, Dios mío, esto está siendo demasiado épico. Legendario. Stop. (180220 2ªR01, Pos. 19-20)

Por otra parte, también le conduce a mantener una cierta tensión que le ayude a recuperar la idea de la clase como espacio seguro en el que ensayar destrezas, respuestas y comportamientos que expresen las dudas, las preguntas, los errores o las faltas de comprensión, o sencillamente como el espacio idóneo para el aprendizaje y el reconocimiento positivo en el aula independientemente de su contexto de procedencia.

En ese sentido se entiende la exposición clara de los criterios, de las circunstancias y los mecanismos propios para la consulta y de ayuda e intervención en las dinámicas del aula, que se ha presentado como una posible vía para favorecer la igualdad en el acceso al conocimiento y la garantía de ofrecer a todo el alumnado oportunidades para ensayar la presencia pública y la participación en decisiones que les conciernen.

No se trata en este caso, de promover nuevas formas de participación que busquen comprometer al alumnado en el mantenimiento de un orden, o modo de conducta adecuado y congruente con uno en el que han colaborado a construir. Son en cambio

sistemas de participación que la docente establece para garantizar que reciban más quienes más fragilidades presentan en su presencia en el aula. Se trata de aquellas personas que imponen menos sus deseos e intereses, o que no se sienten con derecho a insistir o expresarse, o que sencillamente perciben que pedir ayuda es algo que les expone o debilita frente al resto del grupo.

El hecho es que ese ambiente ordenado, tranquilo y sosegado, no siempre se logra y la docente reclama a la clase que no aprovechen esas rondas para gritar. Así se observa en esta cita de un relato de AA, en la que se intercalan registros con el sonido de la clase en los que se puede oír la voz de la docente, entre paréntesis, con registros del estudiante, que a la vez que juega, parece darle la razón:

Yupi... estoy dando vueltas. Dios. (Se oye la voz de la profe: “Todos a su sitio. Si yo ayudo a alguien nos ponemos a gritar”). No, no. No hay que gritar en clase. (Se oye a la profe y se hace silencio. “Habéis trabajado mucho y muy bien y pensaba hacer un poco intermedio, pero si os volvéis locos, y no me dejáis ayudar a hacer a alguien que necesita hacer con ayuda) Es verdad. Es verdad, eh. (180220 2ªR01, Pos. 30)

En algunas ocasiones, como se ha sugerido, es la fragilidad del alumnado, en otras, en cambio, es la complejidad de posibles situaciones de conflictividad, que la docente ha detectado en el aula, la que motiva las decisiones sobre a quién atender o como proceder con las rondas.

En esa línea, el diario ha permitido a la docente, revisar sus estrategias de acercamiento a determinados estudiantes, así por ejemplo en el caso de ML, a quien, en ciertos momentos, como en el que se muestra en la siguiente cita, deja fuera de una ronda mientras que en otros momentos le hace plantearse la idoneidad de ofrecer ayuda antes de que se la pida como se verá más adelante:

He vuelto a hacer una ronda. Por el único que no he pasado ha sido por ML. Otra vez se ha puesto nada más llegar retador: “No quiero”, “déjame pesada”, malos gestos, cuando le he dicho que saliera un minuto no quería (horrible otra vez). Así que cuando por fin se ha tranquilizado en esta hora, he preferido dejarle. He visto con el rabillo del ojo que estaba trabajando con BD. (180220 D15 2ªR01, Pos. 19)

Ambas dimensiones, equilibrar la participación y anticiparse a algunas dificultades, se funden en algunos ritos del aula consistentes en consultar a cada

estudiante, de forma personal, permitiendo a cada uno expresar en voz alta su relación con lo dicho: “He hecho lo que proponía JD, asegurándome que cada persona entendía lo que estábamos haciendo. Les he preguntado a varias, y parece que nos seguían. Cuando ya estaban las diez unidades, les he preguntado y ahora ¿qué hacemos?” (051119 D04 1ªR09, Pos. 14).

En otras ocasiones, los mecanismos que se utilizan si adquieren las formas más tradicionales de participación en las conversaciones en el aula o en pequeñas asambleas espontáneas en las que la mayor parte del alumnado ha tenido experiencias, aunque sean indirectas. Se trata de mecanismos como levantar la mano, la votación o la elección de determinadas actividades, que procura evitar una toma de decisiones basada solamente en lo dicho por quienes se atreven a expresarse en voz alta o con mayor volumen, y que, en contraposición, procuran conocer la opinión, preferencia o argumentos de todas y cada una de las personas presentes en el aula.

Estas formas, en ocasiones, si llevan aparejadas otras intenciones vinculadas con lograr un compromiso personal de cada estudiante con la actividad y decisión tomada. Algunas de ellas permiten a una parte del alumnado conocer y experimentar de primera mano los beneficios e inconvenientes de las decisiones tomadas por mayoría. Las prácticas de participación en decisiones, aunque en ocasiones provocan interesantes reflexiones en el alumnado que se pregunta porque hay que hacer lo que decida la mayoría, no se dirigen a vincular a todo el alumnado con el conocimiento. Constituyen más bien, prácticas asociadas a una subjetividad que podrían enmarcarse en las tecnologías del yo, con las que se persigue la aquiescencia del gobernado con un determinado código de conducta como se analiza en el apartado dedicado a la convivencia en el aula. Se exponen a continuación, dos ejemplos de estas votaciones y elecciones que persiguen un compromiso con la actividad:

Les he explicado la situación de VA y les he dado a escoger entre la tarea de sociales en el libro que estábamos acabando sobre el paisaje (vinculada a una salida al Monte Corona que hemos realizado la semana anterior), y realizar un dibujo con un pequeño texto, para hacer con ellos un cuaderno de recuerdos de la clase para VA. Les he dicho que el siguiente día, el viernes, continuaríamos con lo que no hubieran escogido y/o acabado hoy. (241019 D03 1ªR13, Pos. 12)

En este caso, la idea de que puedan escoger el momento de realizar una determinada tarea permite cubrir ante una situación no esperada, una actividad extra que,

en algunos casos, no funcionaría si se envía como deberes, pero que, al convertirse en una elección personal, coloca a cada estudiante en la situación de tener que decidir sobre una parte pequeña de su trabajo.

Por otra parte, las consultas grupales en forma de votación, abiertamente dirigidas al compromiso personal, exponen con más claridad la complejidad y dificultades en torno a la votación y el sentido de las mayorías. Este es el caso que de forma indirecta se relata en el diario de la docente.

Finalmente les he preguntado, que qué preferían. Si hacerlo todos juntos en la pizarra digital yo, y en los libros ellos, o si preferían hacerlo cada persona por su cuenta. En la votación ha salido 8 votos a favor de hacerlo juntos (ya lo había pedido AA al principio de la clase). y 3 a favor de hacerlo individualmente. Cuando estos últimos han visto que eran la minoría, han puesto cara de enfado, y han dicho que les daba igual, que ellos iban a seguir por su cuenta. Les he contestado que tuvieran cuidado con el significado de las votaciones. En principio son para que todo el grupo haga la opción que ha obtenido más votos. Es verdad, que en situaciones como las de hoy, en las que haya la posibilidad de que cada persona haga lo que mejor le parezca, es decir que unas personas trabajan juntas y otras por separado, pero, en otros casos hay que respetar la opción mayoritaria en cuanto, a la dinámica de la clase. Les explico que quienes han optado por hacerlo solos, no pueden levantarse en cualquier momento para preguntar, o enseñar lo que están haciendo, y así interrumpir el proceso de los que han decidido hacerlo juntos. Con ello me refiero a las rondas de participación y turnos de palabras, a las explicaciones a todo el grupo... También le he dicho, que a veces salen cosas que no nos gustan, y que hay que acostumbrarse a aceptarlo. (051119 D04 1ªR09, Pos. 18)

Finalmente, estas rondas y sistemas de participación, en algunas ocasiones están dirigidas expresamente a otras finalidades como son reforzar en el alumnado determinadas rutinas o destrezas a través de la repetición en momentos de trabajo con todo el grupo.

El resto del grupo ha entrado muy bien. Creo que quitando las ausencias de PX todos los demás han comprendido o al menos memorizado el algoritmo, y comprendido la idea. Hemos funcionado todo el rato en el gran grupo, haciendo rondas para hacer juntos las restas. (131219 D13 1ªR02, Pos. 12)

La docente lo expone así directamente en el diario cuando señala:

Ese espacio en común es para mí también una manera de asegurar que algunas niñxs que se pueden distraer o despistar cuando no trabajas a solas con ellxs se incorporen a ritmos estables de la clase, marcados y a que escuchen como resuelven otrxs. (181219 D14 1ªR11-04, Pos. 14)

Estas dinámicas grupales, que, en ocasiones, si se alargan también llevan a la desconexión, ofrece momentos de especial felicidad para la docente, por lograr que de forma espontánea se escuchen determinadas voces que andan necesitadas de reconocimiento público, como en la cita que se presenta, o que por los razonamientos que emiten en voz alta se enlazan las derivas mentales de cada persona de la clase para lograr explicar conceptos más o menos abstractos construyendo y apoyándose en las aportaciones de todo el grupo. Esta forma de andamiaje que ayuda a considerar todas las intervenciones útiles y oportunas sería una de las formas señaladas en la literatura de detener la reproducción de la desigualdad en el ámbito escolar y de incorporar a todas las personas del grupo (Black, 2004).

Cada día quieren ensayar un poquito y se les ve que la disfrutan, escuchan... Ya la cantan solxs, cada persona por turnos. Y, a mí, me está pareciendo que es una herramienta estupenda de aprendizaje.

Hoy me han dicho en distintos momentos, JN, ML, MB, DC, todxs, que les encanta y me ha emocionado verlo en sus caras y en el deseo con el que todxs se ofrecen voluntarixs para interpretarla individualmente.

Escribí con letras cursiva (escolar) todo el texto sobre papel continuo, lo he enrollado sobre la pizarra blanca, así que cada día cuando la vamos a ensayar desato la lazada y es como si se abriera el telón. Todos se sientan formando un semicírculo en torno a la pizarra.

Cuando se hace silencio para escuchar a ML “el demonio”, como él se ha definido a veces y suena su voz afinada, delicada, volátil, creo que no solo me emociono yo, sino todo el grupo. Noto como le miran.

Ahí descubrí, otra forma de darle un espacio de valor, de reconocimiento, indudable y a la vista de todxs...

Esos silencios con los que se escuchan unos a otros pocas veces se consiguen en otras actividades de forma espontánea, aunque sea mi mayor demanda.

Hemos ensayado primero una estrofa, escuchando a Celia Cruz, varias veces y después repitiendo, otro día otra estrofa....

El hecho es que el papel continuo tiene algo de mágico, y de alguna manera con el movimiento de mi mano sobre las palabras, los acentos, los silencios. Veo que se dejan engatusar y a los que todavía tienen dificultades con la lectura de cierta manera les empujo a considerar el texto en su conjunto, porque la música nos lleva volando por cada frase. (121219 D12 1ªR07, Pos. 13-20)

De nuevo una cita larga que, en este caso, quiere exponer como en ocasiones los momentos de trabajo grupal, abren las opciones para el reconocimiento personal de quienes no pueden competir en un mercado de notas y que, sin embargo, logran vincularse al trabajo en ciertas circunstancias en las que no sienten riesgos formando parte de procesos colectivos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque hay una parte de ilusión un poco desmedida, por el momento en el que coinciden los intereses de casi todo el grupo y la docente, especialmente en esa consideración de que la actividad pueda estar sirviendo para algún tipo de conciencia textual, el hecho de que ese grupo de la clase que no tiene adquirida la lectura pueda incorporarse con interés en una dinámica de gran esfuerzo con diferentes ayudas, es interpretado por la docente como una forma de asegurar la participación pedagógica.

3.3.1.2.2. Ayudas y agencia

En este apartado, se ahonda en las prácticas que la docente entiende como facilitadoras de una forma de agencia del individuo que difiere de las llamadas a la autonomía en las que se uniformiza los resultados esperados y se ignoran las diferentes condiciones necesarias para el desarrollo de una subjetividad como estudiante capaz y comprometido con el conocimiento.

Para su exposición se referirán diversas manifestaciones de la ayuda, entre docente y discentes y entre discentes que permitan analizar que se entiende por tal; en qué sentido promueven la seguridad de cada discente, y su compromiso con la vida académica.

Las ayudas a menudo tienen lugar en situaciones de rondas como las expuestas en el anterior epígrafe “Continúo la ronda ayudando a quien necesita” (231019 D02 1ªR01,

Pos. 34). Con frecuencia se desencadenan a partir de la solicitud de estudiantes tanto en situaciones de trabajo en gran grupo, por parejas o individual.

Para exponer en qué consisten las ayudas cuando esta se produce de forma individual, es útil este relato en el que finalmente la docente se coloca al lado de una niña y conversa:

Les digo que voy a dejar unos minutos más para que puedan acabar lo que están haciendo. Vuelvo entonces a acercarme a PX. Había venido ya dos veces a pedirme ayuda mientras hablaba con CA. Quería saber que seguía después del 99. Vuelvo a conversar con ella sobre los números cuando viene uno más y me enseña el 10, 11, 12, que había escrito. Le digo que mire arriba, esos ahora ya no pueden ser porque ya estaban escritos y no queremos repetir ninguno. Veo que no era solo un olvido momentáneo así que le pido que vaya a buscar otra vez el material manipulativo de base 10, que vamos a contar juntas.

Lo trae y le pregunto si sabe decirme cuánto vale cada pieza, al principio titubea entre unidades y decenas, pero después, entra en ese mundo y se muestra más segura. Le digo entonces que me muestre el 99 utilizando ese material. (291119 D10 1ªR03, Pos. 18-19)

En este episodio, la ayuda es volver a traer de forma personalizada a la presencia de la alumna el material que le permita recordar aquellos elementos que en buena parte ya ha empezado a interiorizar, como asociar las agrupaciones de 10 (de 10 unidades, o de 10 decenas), con determinadas cantidades y con cambios en los nombres de los números para continuar una cadena de números que le había pedido en una tarea.

La recuperación de los términos que la alumna necesita, de la que solo vemos el primer momento, no es inmediata y de hecho se observa como un proceso en el que se encadenan varios elementos antes de dar paso con preguntas a la respuesta que la niña buscaba. En ese sentido, la situación es aprovechada por la docente para ampliar el encuadre de la consulta de la niña y buscar la generalización a los cambios de nombre en las decenas y centenas. Esas ocasiones resultan oportunas además de para movilizar otros conceptos para que la docente adquiriera información sobre cuáles son las dificultades y las ideas ya adquiridas por la estudiante.

Así se muestra en el diario en una anotación en la que toma conciencia de la particular de una alumna en la que se detiene:

Me doy cuenta de que (OM) todavía inicia la suma volviendo a contar desde el principio la cantidad del primer sumando, en lugar de colocarlo “en la cabeza” y añadir la segunda cantidad. Así que me detengo un rato con ella y le voy proponiendo distintas formas, “guardamos el primer número...”, “sólo tienes una mano...”. Hoy antes de empezar a las nueve, me he reunido con su mamá. El año pasado llegó desde Colombia, después de estar un tiempo su mamá aquí tratando de organizar su vida. A pesar del trastorno de lenguaje que presenta, su evolución ha sido maravillosa. Es difícil no enamorarse de ella, incluso cuando no se la entiende nada de lo que dice.

Por las mesas veo que les cuesta mucho concentrarse y empezar, se sienten inseguros todavía. (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 20-21)

En otras ocasiones, tal y como se expuso en el apartado de las rondas de participación, a pesar de las formas propuestas para resolver las dificultades en las actividades planteadas, se evidencia la referida competición por la atención de la maestra, especialmente entre quienes se sienten más capaces, lo que sirve a la docente para recordar en alto las alternativas que tienen cuando no pueden hacerlo por sí mismos.

Aunque eran sumas muy sencillas de una sola cifra tenían que pasar de una a otra fijando una ruta según los resultados y bastantes niños y niñas han pedido ayuda. Les he recordado que pueden ayudarse si hablan en bajo, y he empezado a acercarme a cada grupo para echar una mano a quiénes la pedían. Algunx vienen a mi lado, se levantan y mientras estoy hablando y trabajando con otra compañex quieren que les conteste inmediatamente. Les hago gesto de tiempo (como los entrenadores de baloncesto), o les digo que en cuánto pueda voy a sus mesas y que mientras consulten con alguien de sus grupos (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 19)

Parece difícil comprobar hasta qué punto estas estrategias de ayudas planteadas por la docente como parte del esfuerzo por asegurar que cada estudiante reciba la atención adecuada pueden favorecer la comprensión y la asimilación de las destrezas o conceptos planteados y su autonomía, sin embargo, en algunos pasajes del diario se ilustran situaciones en las que es la estudiante quien delimita exactamente la ayuda que necesita. Esta forma de acotar es interpretada por la docente como signos de una agencia en construcción y específicamente de que sus ofrecimientos de ayuda no estarían reduciendo la autonomía de la niña o su estima.

En la siguiente cita, además de mostrarse esa circunstancia y la alegría que provoca en la docente esa reacción en la alumna, se aprecia como a pesar de ello se sigue

atendiendo a los logros deseados y “apropiados” a cada momento de la etapa escolar, escenario que mengua la totalidad de la experiencia.

Con PX la conversación también es sobre lo que quiere decirle a VA en su dibujo-carta. Me encanta porque me pide ayuda para escribirlo y en cuánto empezamos a deletrear las palabras, le pregunto que si me deja escribirle una letra para mostrársela y se niega en rotundo. Quiere escribirla ella. Es una maravilla ver como se está aferrando a los aprendizajes. Ella, de quién todxs decimos que está siempre ausente, sin motivación... ella con sus circunstancias personales tan complejas, y que a la vez muestra una gran determinación. Como va apropiándose de todo lo que puede en la lectura, en la escritura, en la numeración. Es verdad, igual está todavía en un nivel de competencia como si fuera a mediados de primero, pero me fascina como se ha sujetado al trabajo cotidiano en la clase y empieza ahora en ocasiones a atender a las conversaciones dirigidas a todo el grupo. Eso es lo que más le cuesta. Tengo la sensación esperanza creencia de que dentro de poco no va a estar tan claro quién apoya a quién. (241019 D03 1ºR13, Pos. 20)

En ese sentido la referencia explícita a un supuesto “nivel” de competencia propio de primero, se convierte en esa cita en uno de los extremos del modelo de la escuela productiva, que ya se expuso previamente. La manifestación de ambas circunstancias, por un lado, la del reconocimiento del compromiso con lo académico y de la agencia del alumnado a pesar de contar con numerosos obstáculos, y, por otro, la del etiquetaje y normalización de los logros prescritos por el currículum constituyen una paradoja con la que deberá enfrentarse de forma repetida la docente en sesiones de evaluación, conversaciones sobre el rendimiento académico del alumnado más o menos formales con el resto de docentes, pero, especialmente, en los momentos de calificación y decisiones de promoción, como se plantea en otros apartados.

La vivencia de dicha contradicción solo aparece de forma indirecta, dado que el diario se ha delimitado a situaciones de aula, y no a las reuniones formales e informales con el resto del profesorado. Tal vez, es un indicativo de la presión vivida, las muestras de alegría un tanto exageradas, e incluso, un cierto deseo no expresado abiertamente de poder romper con todas las previsiones y expectativas que se intuye en las últimas palabras de la cita.

Sin embargo, eso no invalida el sentido otorgado por la docente a las reacciones del alumnado ante las ayudas en los momentos precisos en los que tienen lugar. A ese aspecto apunta también el siguiente pasaje del diario con relación a otro alumno:

Cuando ha visto que lo que estaba escrito es lo mismo que habíamos hablado haciendo las parejas de baile, se ha animado un poco y ha empezado a interactuar con el libro. La dificultad que aparece es cuando tienen que asumir la idea de que cualquier n° acabado en 2, 4, 6, 8 y 0 son pares. Decido volver a hablarlo en gran grupo más tarde.

Después le pregunto si puede seguir un poco él solo y me dice que sí. (060320 D18 2ºR03, Pos. 14-15)

La oportunidad de trabajar con cada estudiante, como se ha señalado, permite a la docente revisar sobre la marcha que aspectos provocan más confusión. En el ejemplo, después de trabajar el concepto de par e impar, con una dinámica en la que toman conciencia a través de la formación de parejas de baile con las personas presentes en el aula, la docente, percibe como la regla de que cualquier cifra acabada en par, no resulta tan evidente como esperaba. Esa misma escena, evidencia como el alumno, expresa en qué momento se siente seguro para continuar solo con su trabajo.

Por otra parte, en el siguiente pasaje del diario, se aprecia una parte de los pensamientos de la docente que le llevan a situar la cuestión de la ayuda como una de las claves para vincular a un alumno, después de haber funcionado inicialmente con otra conjetura. En este caso, el objetivo de evitar el sufrimiento del mismo alumno, cualquiera que sea su origen, se expresa directamente en el diario:

Encantadxs, empiezan a trabajar por donde van. Rápido me acerco a ML, que sigue siendo materia delicada. He cambiado un poco la estrategia. Me parece que ayudarle en lo concreto, removiendo cualquier dificultad en el trabajo, puede facilitarle el aterrizaje de momento. No quiero que se sienta desorientado o frustrado por ahora. Le he preguntado que si quiere que le ayude y me ha dicho que bueno. En cuanto le indico con preguntas, sobre lo que tiene que hacer, se pone a trabajar sin problemas.

Hago lo mismo con CA, y PX. Ella en especial, se puede sentir indefensa, porque no controla el sistema de numeración, ni siquiera en las decenas. Responde estupendamente. Empieza a trabajar. (231019 D02 1ºR01, Pos. 27-28)

Aunque mantienen el carácter de conjeturas, que tal vez pueden volver a cuestionarse en pocos meses, esos pensamientos permiten a la docente encontrar nuevas posiciones desde las que ensayar un acercamiento al alumnado, todas ellas provisionales, y en muchos casos sin éxito, o al menos no percibido. De esta forma, se puede entender

el remover obstáculos, en este caso, como la creación de un espacio seguro en el que no se sienta expuesto o amenazado por su saber o no saber hacer lo que tiene entre manos. Este tipo de ayuda ya no es un mecanismo general, sino que exige bastante tiempo de conocimiento de cada estudiante de manera que se pueda ofrecer a cada uno el contexto adecuado para que pueda vincularse al trabajo escolar. Así se expresa en la cita que aparece a continuación, en la que se puede seguir a la docente en sus pensamientos, sobre como acercarse al mismo alumno, que apenas lleva un mes y medio en el centro:

Finalizo la clase de nuevo con ML y CA. Tienen problema con el mismo ejercicio así que les propongo que resolvamos juntos. Tienen que calcular que día de la semana será una fecha del mismo mes y año que una dada en el ejercicio.

Me doy cuenta de que últimamente ML, cuando le subrayo lo bien que está haciendo algo, se siente a la vez (o al menos eso me parece a mí) contento, (enseña media sonrisa) y orgulloso. Procura resaltar que ya sabía, que era obvio, como si necesitara mostrar fortaleza, como si confundirse es algo que no le puede ocurrir. Pero entonces, en este ejercicio que le cuesta ver como va, entra inicialmente en un pequeño estado de ansiedad.

Les voy dando pistas a los dos, y cuando CA, inicia el conteo de los días que va a permitir averiguar lo que había preguntado, miro a ML y le invito con una pregunta a seguir. Cuando lo entiende, empieza a relajarse, escribe y sigue. Creo que al revés que CA, ML no suele pedir ayuda. Soy más bien yo, la que se acerca, y le pregunto si quiere que trabajemos juntos o leamos juntos, y a veces, acepta.

Me doy cuenta de que, al principio de curso, una vez que vi que no tenía grandes problemas de comprensión (aunque silabee en la lectura) y que, en mate, estaba bastante suelto, no me acerque tanto a ofrecerle ayuda. Además, había encajado tan bien con AA, que pensé que, con el apoyo de su pareja, y al ir viendo como era esa dinámica en clase en la que podemos apoyarnos en las personas de nuestro grupo, o pareja y que cuando no podemos resolver, entonces buscamos al ayuda de adulto, sería suficiente para que se sintiera cómodo.

Ahora pienso o imagino, que eso no funcionó muy bien o no fue suficiente. Han sido un tanto tormentosas esas semanas iniciales del curso, con poco trabajo de su parte y muchos enfrentamientos y provocaciones.

O tal vez, no fuera esa la razón. (231019 D02 1ªR01, Pos. 35-40)

La provisionalidad de las decisiones se hará más evidente unos meses después de nuevo en el diario. Concretamente en ese caso, la revisión de sus ideas iniciales aparece reforzada a partir de una conversación con la familia del alumno, que la docente refiere en el diario:

Paso por las mesas de PX y GR y veo que se están defendiendo los dos estupendamente. Lo digo en alto ¡qué bien! que están buscando lo que hay que hacer entre las palabras. Así que me acerco a ML. (Disquisición: Ya he comentado que después de la charla con la familia se ha confirmado esa sensación que tengo de que, en realidad, todavía siente “pavor” a tener que trabajar solo, porque no puede quedar en evidencia que no sabe algo. Algunas de las expresiones que utilizó su padre, quien decía identificarse con él, me han servido un montón. Su nivel de exigencia y rigidez es tal, que prefiere mil veces, montar un lío, llamar la atención por cualquier vía, antes que asumir un fallo o aceptar lo desvalido que se encuentra. Ahora ya está claro que no es solo conmigo. Su posición de erizo hace muy difícil la relación con él, pero es cierto que hay momentos y personas que consiguen la magia.) (060320 D18 2ªR03, Pos. 16)

Las anteriores citas, que han tratado de exponer la categorización de las ayudas, y las rondas de participación, como mecanismos que permiten equilibrar las ayudas a favor de quienes presentan más fragilidad en el entorno escolar, en algunos casos, también pueden concebirse como formas de regulación de la conducta, en tanto en cuanto, el mayor compromiso y vinculación con lo académico pueda funcionar como reductor del nivel de conflictividad en el aula.

La decisión de incluirlas aquí responde fundamentalmente a que el acceso a ayudas que otra parte del grupo recibe del entorno familiar o de la propia institución escolar en el caso del alumnado que cuenta con informe psicopedagógico, les permite ampliar el acceso a un conocimiento que tiene la potencialidad de mantener abierto el pensamiento a distintas formas de entender el mundo.

3.3.1.2.3. Anclajes y tiempo

De acuerdo con algunas de las ideas que se expusieron en la revisión literaria de este trabajo, la escuela formadora, representa una comprensión de la actividad educativa que trata de suspender los tiempos de la familia y los tiempos sociales, romper con su carácter instrumental, y exponer el conocimiento de forma pública (Masschelein &

Simons, 2014). Este principio, que pretende reconocer la igualdad de todas las personas para acceder al conocimiento, e independizar a cada estudiante de su entorno durante unas horas al día, exige un tiempo para que esas circunstancias externas dejen de ejercer una presión sobre ese ser singular y este pueda aprovechar la apertura al mundo que se inicia en el aula.

En la experiencia relatada en los diarios, ese tiempo especial reservado para cada niña y niño en el aula, se vive, en cierto sentido, como arrebatado para poder responder no solo a las exigencias de los discursos educativos sino a todas las regulaciones del currículo. Ni siquiera aquellas que pretenden responder a la diversidad que atiende a una parte del alumnado, parecen ampliar ese tiempo, más bien al contrario, mientras que a la vez señala a determinados grupos de población a los que pretende dar respuesta desde sus carencias.

Sin embargo, eso no hace que desaparezca la necesidad de anclar el conocimiento en el ser de cada uno. Ese anclaje, es el único que permite, sin abandonar el tiempo suspendido respecto a las condiciones sociales y económicas de procedencia, abrir a cada estudiante al mismo mundo que se pretende desplegar en la escuela a través del estudio y de determinados métodos de enseñanza (Masschelein & Simons, 2014).

No se está planteando como se pretende en los modos correctivo y psicológico de educación de acuerdo con la clasificación propuesta por Varela (1992), situar los intereses personales del alumnado en el centro como elementos claves en los que apoyarse, en tanto que, estos aparecerían en gran parte mediatizados por sus contextos de procedencia, se está sugiriendo en cambio que, para que puede involucrarse en el mundo que se le propone en la escuela, es necesario vincular su persona con la exterioridad que es el aula y eso requiere dar tiempo y espacios para que puedan producirse la relaciones de seguridad, sorpresa y curiosidad entre discentes y con la propia docente.

La cita que se expone a continuación se produce después de un evento en el que la alumna de la que se habla ha delimitado y recibido ayuda que necesitaba para realizar una actividad, y que posteriormente, al regresar la docente para volver a interesarse por su trabajo, asoma la fuerza de su mundo particular, que se superpone a los intentos de la docente de vincularla con una nueva tarea.

Su manera de llevar todas las cosas que la inquietan o la vinculan se manifiesta una vez más, cuando después de darme una vuelta por el resto de la clase, vuelvo a su mesa y le pregunto que

si quiere ayuda con el libro de sociales e inmediatamente me dice que sí. Entonces empieza a hablar de sus cosas, y si le pido que me lea que tiene que hacer en el libro, me lo lee y de alguna forma que no comprendo todavía consigue devolver la conversación al parque de J. y a sus juegos con GR y a sus encuentros esporádicos cuando de repente ve a alguien inesperado, emocionada con la mayor de las inocencias posibles. (241019 D03 1ªR13, Pos. 21)

En la expresión de la voluntad de la niña de trabajar, la docente, puede sostener su intención y, sin embargo, de una forma ingenua y particular su mundo infantil de intereses se sitúa por delante de su declaración de trabajar en la tarea presente.

Aunque las interpretaciones posibles de estas escenas de desconexión comunes pueden ser diversas, incluidas algunas tan mundanas como el cansancio, la necesidad de dormir, o la aparición súbita de recuerdos que ella desea compartir con la docente, esta va construyendo un marco desde el que abordarlas.

Es así como al darles sentido, entiende que las dificultades de esta niña para vincularse con lo escolar manifestadas, por ejemplo, en esas ocasiones en las que, sin venir a cuento, en medio de la clase, de una conversación o mientras trabaja se acerca y presenta su mundo de relaciones vinculado a casa y al parque, solo han podido ir removiéndose a partir de la acción y práctica sobre lo que ella va logrando en su proceso alfabetizador, como se ha expuesto en el apartado anterior y se puede ver en esta cita del diario.

Al trabajar con PX, veo que todavía sigue teniendo algunos problemas con la cadena de números a veces salta del sesenta al ochenta o no le sale 49, 50... pero sí que ha entendido muy bien todo el sistema del valor de unidades, decenas y centenas. Es un ser especial, con una situación muy compleja en su familia, con una ingenuidad especial y casi siempre mirando hacia dentro, con su cuerpo, presente, pero quién sabe dónde se encuentran sus pensamientos... El caso es que mientras está conmigo, procuro siempre atraparla y posarla en la clase con el resto del grupo, y ella se deja atrapar en ese tú a tú, y en el hacer, y en el trabajar. Me encanta su evolución. (201119 D08 1ªR05, Pos. 24)

La dificultad del anclaje se empieza a remover entonces en parte con una presencia que dedica su tiempo a vincularla a través del trabajo cotidiano.

La necesidad de establecer algún tipo de enganche con su vida no responde solo a situaciones de desigualdad, se trata de la necesidad de conectarse de todo el alumnado, eso sí, con distintos grados de irrupción de lo inesperado. En ese contexto, se suele

plantear la docente la pregunta de hasta qué punto mantener esos puntos de fuga en los que se desconectan para presentar su mundo particular o hasta qué punto detener esa desconexión y devolverle a la tarea.

Como ya se ha indicado, prácticamente toda la clase, puede formar parte de esas desconexiones y conexiones particulares como se plantea a continuación:

Como suele ocurrir, algunxs han dicho su pregunta, otrxs han querido contar alguna experiencia con los bomberos, otrxs me han pedido que les deje pensar más. Algunas de las preguntas se han construido con pequeñas variaciones sobre las anteriores sugerencias. He hecho comentarios para tratar de que formulen las preguntas, pero también he dejado que expresen sus experiencias. Siempre me asalta la duda, hasta donde dejar espacio para que intervengan con sus historias, y hasta donde tratar de reconducir la conversación hacia lo que se había pedido, por ejemplo, formular preguntas. (061119 D05 1ªR06, Pos. 16)

En la cita se aprecia la estrategia de la docente, que resulta en un sentido tramposa, ya que suele retomar esos elementos ajenos, y de alguna forma vincularlos al tema del trabajo, arguyendo para ello relaciones e intenciones que podrían extraerse de lo expresado por cada estudiante. Así, por ejemplo, transcurre una conversación sobre una actividad matemática:

Antes de empezar con las restas, corregimos unas series de números, también del libro, que consisten en restar cinco cada vez.

Ayer en la clase de matemáticas alguien dijo que no sabía que tenía que hacer en un ejercicio de series. Así que les pregunté a todo el grupo en alto, quién se animaba a explicar que es una serie. Después de algún intento fallido, no sé, uhum, una serie, dijo alguien, es que sigue. Digo que sí, sí, más, más, explicad más. Entonces levanta la mano y dice, las de la tele. Y digo sí, sí. Me encanta porque hay dos o tres que han tomado conciencia de la polisemia (ML, MM, JM...) y a cada momento me muestran un ejemplo. ML me sorprendió explicando que rastro, además del mercadillo de la UTS de General Dávila, para el que hemos pintado el cartel “1, 2 y 3. 1, 2 y 3. Lo que usted no quiera, para mi rastro es” es una huella que deja alguien o un animal al pasar.

Volviendo a la serie. Les pregunto, entonces, que si todo lo que echan en la tele son series. Uhum... siguen pensando... entonces JM levantó la mano y aclaró que solo las que tienen capítulos. Varias niñxs van diciendo series... hasta PX se refirió a una serie. Bingo me encanta. Entonces les digo que expliquen un poco más. Otros dicen, por ejemplo, Juego de Tronos o “Call of Duty”. Entramos entonces en una conversación sobre si son todos esos títulos de series de TV, y me explica AA, que algunos que son también videojuegos, pero que después algunos los llevan a la TV o al revés.

Entonces sigo con mis preguntas, sobre como son las series de TV, que si en cada capítulo pasa algo o cómo funciona eso. Entonces, JM consigue aterrizar con la idea de que cada serie tiene un tema, pero que en cada capítulo pasa algo distinto.

Vuelvo a abrir la pregunta hacia el ejercicio, y les pregunto que en el caso de una serie de números entonces que significa serie. Me dicen que sigue y en cada cajita ponemos algo. Les digo, que si entonces cada cajita es como un capítulo. Sí... me dicen. Y entonces les pregunto qué puedo hacer para pasar de una cajita a otra. Es decir, de qué trata, o cuál es el tema de la serie de números... y es entonces cuando podemos volver al ejercicio y averiguar que lo que hacemos es restar 5 para pasar y completarla. (121219 D12 1ªR07, Pos. 23-27)

Los esfuerzos por tratar de vincular y sujetar cada idea en la anterior, aunque resulten casi un sinsentido, en este caso busca dibujar un camino que lleva de una palabra a otra, y de alguna manera establecer rutas con sus conocimientos e intereses. Esta misma estrategia de anclaje se aprecia en el siguiente pasaje del diario:

En la 1ª sesión hemos hablado de los parecidos con personas de nuestra familia.

He sido yo, la que les he preguntado si cuando alguien nos ve pasar por la calle, podría notar solo con mirarnos que somos familia. Cuando alguien ha contestado que sí, han ido probando con distintas razones. Algunas de ellas no tenían que ver con el aspecto físico. Han dicho, por ejemplo, que por el nombre o el apellido...

Les he preguntado que, si eso se ve, o se sabe. Al final, alguien ha dicho que pueden saberlo si nos parecemos. Ahí hemos empezado una ronda para que cada persona dijera en que se parecía a alguien de su familia. A tod@s les ha gustado hablar de ello.

Entonces, les he dicho, que a las palabras les sucede lo mismo. Algunas son de la misma familia y se parecen. Pero como son palabras, se parecen en las letras en su "forma". Les he dicho que otras también se parecen en lo que quieren decir, en su significado.

A partir de ahí hemos hecho ejercicios con familias de palabras. Han trabajado un montón. Así que a esta hora de matemáticas ya vienen "animados". (180220 D15 2ªR01, Pos. 8-12)

Sin embargo, estos intereses solo se tienen en cuenta de forma circunstancial, lo cual, mantiene el dilema planteado de hasta donde abrirle espacios de desconexión respecto a lo académico. Uno de los factores que suele resolver la duda es precisamente el tiempo o más bien, la ausencia de él.

La interpretación de las escapadas a los intereses personales no siempre ha sido percibida por la docente como un posible elemento que ayude a la vinculación con lo que sucede en el aula. Así se aprecia, en uno de los últimos diarios, en el que la docente, expone como ha ido variando su interpretación:

A media lectura del texto de la OMS en alguna de las interrupciones que hicimos para las preguntas PX levantó la mano para contar que el jueves venía su tío. Le he dicho, ¿Sí? Y ha afirmado: Me gusta mucho ver a mi tío.

Cada vez me fijo más en esas situaciones, en las que sin venir a cuento del tema que estemos hablando, PX u otra niña dicen algo que tiene que ver con su vida, sus intereses, sus miedos, sus preocupaciones y necesita soltarlo así, sin más explicación, pero ya no desde ese juicio que solía hacer, de PX, está en otra dimensión y no consigo atraparla y fijarla a mi tierra, (que es verdad), sino con curiosidad y tratando de comprender el valor que eso tiene en su vida.

Ayer ML, hizo lo mismo. En un momento, sin que mediara razón aparente, contó que habían ido sus hermanos a verle al bar, no recuerdo muy bien que había pasado, pero resultó importante para él. (040320 D17 2ªR06, Pos. 26-28)

En un primer momento, la ausencia se lee como un obstáculo encontrado en la vinculación al trabajo escolar. Es el acercamiento a la conducta desde un interés por comprenderlo con relación a la vida personal el que permite, sin llegar a ofrecer ninguna interpretación sobre ellas, aceptarlo como una muestra de su singularidad, aunque aparezca atravesada por las circunstancias sociales que les rodean. La cita corresponde a uno de los últimos diarios previos al cierre escolar.

En este contexto de desigualdad y diferencia, para que la escuela pueda ofrecer aquello que permita al menos por unas horas detener su reproducción se requiere de espacio y de tiempo.

Junto a esa relevancia del tiempo, que subraya la dificultad de un contexto meritocrático y competitivo, destaca una reflexión de la docente en el día previo al cierre escolar, en la que se aprecian los motivos que sustentan, y que se verán amplificadas durante el siguiente curso, la consideración de la segregación escolar como uno de los elementos que imposibilitan lograr esos objetivos señalados.

Después han empezado a trabajar en los libros, y yo a mi ronda. He empezado con JN, (cada vez soy más consciente de como JN, ML, JD, AA... se suman a la lista de los que claramente necesitan

ayuda (PX, OM, CA, GR). Esta clase es estimulante y han progresado un montón, pero tiene un trabajito tremendo (dificultades de aprendizaje TEL y dislalias considerables, situaciones socioeconómicas muy jodidas y experiencias de maltrato y abandono en tres casos...) Son ell@s todos quienes demandan y con razón (o los ratoncillos como JN... que no tiene nada, pero...).

He pasado con ML, y cuando he visto que entendía, hemos acordado que podía ir a ayudar a otra persona... Ha ido bien la clase, aunque CA, lloriquea un poco al fondo para que llegue a su sitio. (100320 D19 2ªR04, Pos. 17-18)

Las circunstancias del curso, un grupo pequeño y la actitud de la docente que procura esquivar la presión de las calificaciones en 2.º de Educación Primaria, favorecen el mantenimiento de un esfuerzo que, aunque no logra todo lo que se propone, permite observar una evolución positiva. Es eso lo que se rompe en las circunstancias ya expuestas del siguiente curso.

3.3.2. Convivencia y el gobierno de la clase

Como ya se indicó en el anterior apartado, algunas prácticas pedagógicas contienen dimensiones abiertamente reguladoras de la conducta, como los turnos de palabra, de ayudas o las votaciones, en este apartado se completa esta categoría con reflexiones sobre los procesos dirigidos exclusivamente a mantener un ambiente adecuado para el trabajo.

Se volverá sobre su valor para la adquisición o denegación de un espacio en el aula, ya sea porque facilitan una atribución personal del éxito académico o el reconocimiento; porque previenen sentimientos de rechazo o desprecio hacia quienes muestren carencias o dificultades; o porque ofrecen vías para tratar problemas y conflictos de intereses en el aula que impidan el trabajo o la interacción personal.

Al igual que en las anteriores categorías se ofrecen algunas ideas sobre el modo en que los discursos y políticas educativas analizados en el marco teórico impactan sobre las actuaciones de la docente y del propio alumnado con relación a este campo de las relaciones en el aula.

3.3.2.1. *Las normas y las relaciones entre iguales*

En este grupo, durante el curso en el que se realizó el trabajo de campo, pero también en el anterior, las normas de la clase se establecieron en una sesión en la que se les pidió su colaboración para detectar aquellas conductas que les parecen adecuadas y cuáles no. El grueso de las recomendaciones se refiere al trato que se da en el aula entre las distintas personas presentes, pero también al cuidado del material y el espacio. Este acto conjunto, permite cuando es necesario recordarlas haciendo alusiones a ellas, a veces en voz alta dirigiéndose a todo el grupo, con la intención de no señalar a nadie en concreto y otras veces claramente dirigidas a una o varias personas.

Ofrece una primera perspectiva sobre ellas el siguiente pasaje del diario en el que a través de la conversación con un niño a la subida del recreo la docente realiza una síntesis y valoración positiva, aunque al final resulten algunos inconvenientes.

Hoy, en cuánto han subido, me ha gustado mucho que JN se haya acercado y me haya contado que hoy han conseguido hablar entre chicas y chicos y se han puesto de acuerdo en un juego. Hasta han puesto unas normas.

Eso después de todo lo que hemos venido hablando en la clase, de las normas que nos hemos puesto de tratarse bien y cuidarse lo que implica que no nos pegamos, ni amenazamos, ni decimos “tú, no juegas”. Últimamente, hemos acordado que tampoco se debe perseguir a las chicas y cazarlas si no les hemos preguntado que si juegan. Me ha sonado como música, y por primera vez tengo la sensación de que sirven para algo las “repeticiones de las jugadas-situaciones” para ver como suceden los encontronazos, o los ratos que dedicamos a pensar como podemos hacer si queremos jugar...

Sin embargo, para él, la felicidad no ha sido completa, porque dice que RG y AA, no han cumplido las normas y al final han debido discutir. (111119 D06 1ªR04, Pos. 9-11)

Las normas que, con una clara guía e influencia de la docente desde el principio, ponen en el centro el cuidado a las personas y a lo que nos rodea, no suelen lograr superar las dificultades cotidianas vinculadas a los celos; a la escasa resistencia al fracaso; a la incapacidad para lidiar con la frustración personal; a ciertas actitudes de rechazo hacia quienes no resultan especialmente brillantes o hábiles socialmente; o sencillamente a las tendencias a hacer lo que la voluntad le dicte a cada persona ignorando otros intereses.

Esa dificultad en estas edades no resulta ajena a la intensidad de las vivencias con las que algunos alumnos refieren las amistades en sus relatos personales. Así se aprecia en las palabras que ya se citaron de uno de los niños, JN, en cuyo relato por momentos, adopta una actitud de confesión personal sobre sus amistades del alma.

Pero también en las consideraciones de la docente sobre los efectos de colocar a ese mismo alumno JN, que ha mostrado un inusitado interés en el trabajo con el concepto de la multiplicación, junto a otro niño JM:

Ha sido curioso que sea JN uno de los que más interés ha mostrado (¿me pregunto que le sugerirá o recordará...?) Cuando ayer después del recreo les he vuelto a cambiar de pareja, para él ha sido sorprendente que le pusiera con JM (creo que ya ha estado con casi todo el resto del grupo como pareja). Hasta ahora no ha encajado muy bien con nadie. Ni siquiera con las personas que él escogía. Su actitud tan infantil por una parte y a la vez de no querer dejarse ayudar... ha dificultado mucho encontrar la pareja adecuada. Incluso en algunos momentos me ha pedido que le pusiera solo.

El caso es que con JM ayer funcionó estupendo. Estuvieron toda la hora trabajando juntos y creo que es la primera vez que consigue acabar algo a tiempo. Además, parecía que disfrutaba y todo. Es cierto que todavía no entiende por “ayudar” exactamente lo mismo que yo. Más bien suele esperar un poco de magia, o que alguien se lo haga. Pero hoy, les he visto en la faena a los dos estupendamente. Otra vez. (180220 D15 2ªR01, Pos. 15-16)

También en ese sentido pueden interpretarse otras referencias de la docente. Concretamente en esta, plantea como “manipula” una situación para que un niño pueda escuchar a otro hablando sobre un cuento, y de esa manera lograr su interés. JM, un niño junto al cajón de los libros le ha leído a la docente algo de un cuento que ha terminado y que le ha gustado mucho:

He aprovechado el tirón (soy de lo peor) y he dicho alto, mientras miraba con el rabillo del ojo a GR, ¡Ah! ¿te ha gustado mucho? Y cuando ha mirado GR le he dicho (sin mucho énfasis para que no se pusiera a la defensiva) que si le apetecía probarle. Le he dicho a JM que se lo enseñe y milagro, después de unas palabras, lo ha cogido sonriente y se lo ha metido en la carpeta. (040320 D17 2ªR06, Pos. 16)

Estas citas que pretenden ilustrar la fuerza y la centralidad de las relaciones entre iguales en el aula sirven también para contextualizar el peso que tienen en los primeros años en la creación de un ambiente de trabajo y respeto y, por lo tanto, de la atención de

la docente a ellas. En ambas situaciones ha sido la mediación de un compañero al que consideran y respetan las que han facilitado un acercamiento al trabajo.

Se sugiere aquí, un grupo de normas relacionadas con el buen trato que, aunque de difícil cumplimiento, se dirigen a introducir nuevos elementos para regular la relaciones entre las niñas y niños de la clase. Si bien, son intentos de producir un tipo de subjetividad, esta no necesariamente coincide con las subjetividades producidas por otro tipo de modelos educacionales o con las tendencias a situar en primer lugar los intereses personales sin atender al bienestar de todo el grupo en el aula. Suponen, también, entrar en procesos de negociación o de cuestionamiento de planteamientos individualistas, caracterizados por una actitud defensiva respecto al otro, o de competición por bienes escasos.

La asunción por parte del grupo de esas normas muestra distintos grados, y no se puede sintetizar a partir del material de la investigación, pero si aparecen algunas muestras en los relatos de estudiantes que se refieren a las normas y a como al menos en sus declaraciones se adhieren a ellas. En el siguiente caso, se repite una cita, para llamar la atención sobre como el estudiante subraya las indicaciones de la docente para que le dejen ayudar a alguien:

Yupi... estoy dando vueltas. Dios. (se oye la voz de la profe: Todos a su sitio. Si yo ayudo a alguien nos ponemos a gritar). No, no. No hay que gritar en clase. (Se oye a la profe, se hace silencio. Habéis trabajado mucho y muy bien y pensaba hacer un poco intermedio, pero si os volvéis locos, y no me dejáis ayudar a hacer a alguien que necesita hacer con ayuda) Es verdad. Es verdad, eh. (180220 2ªR01, Pos. 30)

Las referencias explícitas a dichas normas permiten entonces señalar un horizonte de comportamiento que se considera adecuado, pero eso, sin embargo, no hace más sencillo trabajar con las conductas. A pesar de las declaraciones de intenciones ya referidas tanto de la docente como de algunas niñas y niños del aula, en algunos casos ni siquiera resulta evidente cuál sería la mejor respuesta ante claras diferencias de intereses o agravios.

En este sentido, si bien por un lado JN después de algunas dificultades y comportamientos inadecuados en días pasados, plantea la escena como un logro y señala su felicidad porque parece que los niños de la clase habían conseguidos ponerse de acuerdo con las niñas para jugar juntos con unas normas, por otro resulta que un

estudiante se había sentido ignorado. Así lo relata la docente con el recuerdo que recoge en el diario unas horas después:

Les digo que me ha explicado NJ, y entonces ha saltado AA gritando, y quejándose de una forma un poco inespecífica. Le pido que baje el volumen varias veces, que escuche un poco más lo que plantea JN, porque tal vez han entendido distintas cosas, y no nos llamamos “mentirosos” por eso. (111119 D06 1ªR04, Pos. 12)

Un poco después el niño tiene la oportunidad de expresar cuál era su descontento. Esa idea es recogida por la docente con las siguientes consideraciones en el mismo diario:

Cuando JN consigue explicar la situación, expone con claridad las normas que se han dado y AA expone entonces que él no se había enterado. Aparecen también ideas interesantes sobre el problema que supone, que, como GR y AA, no corren mucho se sienten que siempre se la “quedan ellos” y por eso entran en conflicto. Interesante la conversación, pero llega un momento en el que planteo que no nos podemos dedicar de nuevo toda la hora a esas situaciones y a lograr acuerdos con lo que les propongo que mañana en el recreo vuelvan a hablar qué y cómo pueden hacerlo. Aunque sea a regañadientes aceptan cerrar el tema (111119 D06 1ªR04, Pos. 14)

El interés de la exposición del niño sobre su malestar que está detrás de las rupturas de las reglas del juego que se habían dado, expone su toma de conciencia de las diferentes capacidades para hacer frente a los juegos en el patio, y los esfuerzos que realiza para evitar “quedarse” al verse afectado negativamente por las reglas del juego. La cuestión no es en absoluto baladí, al contrario, en esta escena vemos a dos alumnos luchando por encontrar un espacio en el que puedan mostrar sus capacidades o al menos no detentar siempre el rol menos atractivo, y ambos se sienten con el derecho de expresarse y de proteger su interés. Aunque sea en una situación no académica, se ve que existe una cierta igualdad en la posición de negociación.

El análisis detallado de la situación escapa al sentido de este trabajo, pero merece la pena incluir también el relato de una de las alumnas de la clase que había participado en el juego en el recreo, y asume con la grabadora una actitud entre profesional y reflexiva. En la cita se incluyen, los segmentos de la transcripción con la hora en la que se producen cada una de las emisiones de voz. Además de la expresión utilizada por la niña para referirse a lo que está sucediendo en el aula, como “aclarar” lo sucedido en el

recreo, se aprecia también, como la alumna incluye otras intervenciones que no aparecen en el diario.

12/35/08. Están hablando de lo que ha pasado en el recreo, que pues, y hemos, han estado jugando al pillapilla. Lo están diciendo, porque lo están aclarando.

12/36/56. Ahora, están aclarando el juego, porque no estaba muy claro. Y..., pues eso.

12/37/10. Ahora, AA está diciendo que CA hizo trampa, porque dijo que... (se corta la grabación)

12/37/52. Poniendo a gritar (se corta la grabación).

12/38/08. CA está gritando como loco, y ahora ha ido a su mochila a dejar los Super Zings.

12/38/28. Ahora Marga, se está empezando a enfadar, porque AA ha dicho que todos son mentirosos, que CA es mentiroso.

12/38/56. Ahora va a dejar que JM hable y PX está levantando la mano.

12/39/06. Que le está diciendo que JN es el más lento, pero RG no jugaba.

12/39/50. Ahora todos están diciendo lo que está pasando y Marga está hablando y Marga va a decir, que no vamos a hablar más y... (palabras ininteligibles). (111119 1ªR04, Pos. 3-11)

Dar espacio en un aula de 2.º de Educación Primaria a “aclarar” lo que ha sucedido en el patio, en la visión de la docente forma parte tanto del esfuerzo por aprender a convivir y tratarse bien como de conseguir un ambiente en el aula adecuado para el trabajo y la concentración. Aunque resulta difícil valorar si se logran esos objetivos sí resulta más evidente, que demanda una parte importante de tiempo asegurar que todo el grupo se sienta seguro en el espacio escolar, y por tanto en condiciones de trabajar en el aula.

Es en ese sentido también relevante para este trabajo la intervención de la docente que trata de cortar la conversación para no perder de nuevo una sesión completa de clase. Esas declaraciones, forman parte también de los discursos del aula, y por tanto de la delimitación de en qué es apropiado emplear el tiempo del aula.

Junto a ese tipo de conversaciones, la técnica a la que se hace referencia en la primera cita, de “repetición de la jugada” consistente en repetir con la máxima exactitud

posible el momento en el que hayan entrado en conflicto, se ha sostenido durante todo el tiempo de trabajo con el grupo, como una vía apropiada para darse cuenta de qué ha sucedido y del para qué de las actuaciones con las que intervienen o reaccionan. Sin embargo, de nuevo, el tiempo que consume hace cuestionarse hasta qué punto puede extenderse, cuando es claro que dicha conciencia no asegura un cambio, al menos no a corto plazo, de comportamientos que provocan el rechazo de estudiantes o las sanciones del profesorado.

Es así como la cuestión del tiempo y la competencia entre distintos tipos de tareas, las más académicas y las que hacen posible lo académico, por su capacidad para interferir en el clima de trabajo, puede señalarse como una de las constantes que aparecen en un contexto en el que asistir a clase no implica solo adoptar una determinada actitud vinculada al estudio, sino que es un espacio en el que se reflejan posiciones de desigualdad, de rechazo, resignación o lucha por conseguir el reconocimiento del grupo o de las personas adultas.

Como se expuso en el marco teórico, junto a un modo que incorpora elementos del modelo disciplinario, en el que tanto las disposiciones de las mesas, los tiempos de trabajo altamente regulados, o las propias reglas de juego académico promueven la competición y la adquisición de privilegios según el grado de desempeño, conviven otras fórmulas más vinculadas al modo correctivo y psicológico en las que la regulación de la conducta del alumnado es indirecta a través del diseño de ambientes y la gestión grupal de las tensiones. En el caso de la clase en la que se realiza la observación se encuentran elementos que podrían corresponder a cualquiera de dichos modelos.

Así, por ejemplo, la idea de hacer partícipe al grupo de las normas que rigen la convivencia para lograr un mayor compromiso con las mismas, la designación de una persona encargada de ciertas tareas en el aula o las invitaciones que realiza la docente en determinados momentos a que conversen sobre modos de solucionar algún problema, propias del modo psicológico y correctivo, aparecen en el diario, en casos como el que siguen en el que un conflicto entre dos niños marca el ambiente de trabajo de la clase:

Empezamos a hablar y veo que sigue el malestar de ambos, parece que esos sentimientos de AA, sobre que JN le roba los amigos sigue profundo. Además, es cierto que JN ha vuelto a soltar la mano, así que cada vez está más claro que da todas las oportunidades para ser él, el castigado. Por otro lado, no quiero dejar así el asunto. También me he dado cuenta, de que AA, no levanta la

mano, pero si está interviniendo para que otros peguen a JN. El otro día le dijo a JD que JN, había pegado a JM... AA, argumenta que siempre es porque JN ha pegado. Les pido que hablen entre ellos un poco sobre eso de quitarse amigos, y JN insiste en que él no quiere quitar amigos a AA, pero que es verdad que a veces los juegos que él propone resultan más atractivos para otras personas, son más de “contacto” ... (291119 D10 1ªR03, Pos. 21)

Pero en el mismo pasaje se observa como conviven con llamadas al orden en la clase que recurren a otro tipo de autoridad, a través de la referencia a castigos o las llamadas a las familias, que ya han aparecido en otras citas. En algunos casos puede vincularse esta regulación de la conducta tanto con el logro del reconocimiento del mérito en la escuela y en la familia como se ve en el relato del mismo alumno JN, como con la producción del orden típico del modo disciplinario.

Otras fórmulas empleadas, como la ya mencionada repetición de la jugada, que no busca tanto la supresión o represión de conductas, ni una conducción indirecta a través de las llamadas a la regulación de las emociones, forman parte de un esfuerzo por tomar conciencia del modo en que se fraguan los encontronazos, peleas o malestares. El esfuerzo por recordar cada gesto y palabra, la intención con la que se hizo, el para qué, así como la pregunta de qué ocurrió después, suele llevar a las personas participantes a un estado distinto en cuanto a su manera de concebir el encontronazo inicial, en el que pueden aparecer provocaciones, malestares o agresiones anteriores que han guardado en su sentir.

El dilema planteado surge con la ya referida comprobación de la gran cantidad de tiempo que demanda esa fórmula y con la coincidencia en el grupo de alumnado que plantea especiales dificultades en las relaciones personales, y particularmente cuando la presión para lograr alcanzar los objetivos planteados en el currículum en cada curso es especialmente complicada en el contexto del aula.

Esa alternancia entre fórmulas de distinta intencionalidad responde en ocasiones al cansancio o necesidad de cerrar un episodio que se prolonga en exceso como la que se plantea a continuación, en la que después de una situación de un largo tira y afloja con un alumno, este vuelve a encontrarse en enfrentamiento con otro alumno.

Al colocarse en la fila ha entrado en conflicto con (JD), se miraban desafiantes... Aunque otras veces les pido que repitan la situación para ver como ha surgido el problema, no me queda ánimo para dedicarle más rato, así que intento superar la cuestión con declaraciones sobre las ventajas de

cuidarnos, queremos... un abrazo después de ciertas resistencias y nos vamos al recreo. (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 25)

Las sesiones de después del recreo son las más afectadas por ese dilema entre dar salida a los conflictos con los que vienen del patio o mantener el plan de trabajo previsto, como se observa en esta cita:

Esta sesión, después del recreo, siempre es un poco complicada. Primero porque en este tiempo (lluvioso), no pueden salir al patio. Tienen que quedarse en el gimnasio, con mucho ruido, mucha gente, poco espacio un tanto asfixiante y prohibiciones de utilizar el material (espaldas, colchonetas...) así que suben siempre bastante alteradxs y normalmente con problemas por alguna pelea o desencuentros... (111119 D06 1ªR04, Pos. 8)

Se insiste más abiertamente en el siguiente pasaje, mostrando la docente el desagrado con la sesión por la imposibilidad de abordar el trabajo que se había planteado.

La segunda cuestión que dificulta esta sesión de después del recreo es el poco tiempo, que en parte se consume en la resolución de los conflictos y problemas que han surgido en el recreo. Me doy cuenta de que ahora que empieza lo divertido, escuchar la canción varias veces, trabajar las palabras, trabajar las imitaciones de los gestos de cada instrumentista... prácticamente se ha acabado la clase. (111119 D06 1ªR04, Pos. 18)

En ocasiones las propuestas para atender a los problemas que se plantean llevan a ensayar distintas formas, en tanto que ya no solo aparecen implicadas niñas y niños del grupo, sino que se extienden a otras docentes que entran en el aula a impartir las clases de algunas de las especialidades. Así ocurría en la situación que se relata en el siguiente diario:

Habíamos hablado justamente por la mañana a 1ª hora ML y yo. Le había expuesto lo que había pensado sobre el intento de resolver nosotr@s las situaciones y conflictos que se iban dando (insultos, agresiones y amenazas a MB y L, las dos profes). Le había dicho que ya asumía que no había funcionado y que por lo tanto había decidido que volviera a bajar al recreo. Hablar sobre ello no estaba sirviendo mucho. También le sugerí que, aunque todavía le quedaba un poco de margen, éste estaba llegando a su fin. Que eso, suponía que efectivamente como él había dicho en algún momento, puede que se tomaran en algún momento medidas por parte del colegio. (041219 D11 1ªR11NO, Pos. 7)

3.3.2.2. *Rupturas de las normas. Diferencia y desigualdad.*

La relativa igualdad en las posiciones negociadoras de dos alumnos en la discusión sobre el juego en el patio, que se propuso en el anterior apartado, choca de frente con las posiciones de una parte del grupo frente los estándares educativos que se proponen en la escuela.

Como ya se ha indicado, el sentimiento de tener derecho o de merecer un espacio a veces aparece muy menguado en las actitudes y conductas desplegadas en lo relacionado con lo académico y es entonces cuando resulta oportuna la atención de la docente para poner límites a quienes invaden o acaparan porque se sienten fuertes y con posibilidades de éxito y ofrecer un territorio de seguridad y cierta preferencia para quienes muestran mayor fragilidad en el terreno académico. Fragilidad que como ya se ha ido apuntando se manifiesta en algunos casos a través de la evitación, el rechazo o el pasar desapercibido en la clase.

La igualdad pedagógica (Simons & Masschelein, 2011), a la que se ha hecho referencia en el marco teórico, esa que propone trabajar e intentar como si todo fuera posible para cada estudiante, exige un especial extrañamiento en el profesorado, para no dejarse llevar por la alegría sentida cuando aparecen las respuestas, las formas y los comportamientos ajustados a los objetivos planteados en el currículo. Una alegría que en algunos casos podría enmarcarse en la identificación con un determinado estándar cultural, deseado e indiscutible en la escuela.

Es, la identificación de la frecuencia de esa alegría asociada en muchas ocasiones a la respuesta adecuada o intervención inteligente, en el diario de la docente, uno de los elementos que han puesto de relieve, la transmisión no deseada de reconocimiento. Así se expresa, por ejemplo, cuando durante la realización de uno de los primeros dictados, en el aula un niño AA, interrumpe, de la siguiente manera:

Al poco de empezar, AA, levanta la mano y se adelanta con una pregunta sobre una palabra que aparece en la siguiente idea.

Me encanta su pregunta, aunque esté fuera de contexto todavía, me muestra que está reflexionando y que tiene una conciencia fonológica que me sirve y me anima. Nos dice que hay que tener cuidado con la palabra abeja, porque se puede confundir con la palabra oveja. Me dice que abeja es con a- y oveja es con o-. Le pregunto si hay alguna otra diferencia más y me contesta que no.

Efectivamente, tiene razón, los demás sonidos de las palabras coinciden, sin embargo, les indico que hay otra diferencia que les explicaré después. (061119 D05 1ªR06, Pos. 28-30)

Se plantea entonces la docente la dificultad para promover la igualdad pedagógica cuando se adhiere de forma más o menos consciente a un juego académico marcado por estándares y sistemas calificadoros que gobiernan desde la entrada a la escuela obligatoria y premian el éxito de quienes están mejor situados para la competencia por las ayudas y estímulos recibidos en el entorno social y familiar.

En otras ocasiones, es precisamente el reconocimiento celebrado tal vez en exceso, hacia los logros de alumnado con dificultades el que lleva a cuestionarse a la docente. Por ejemplo, en el proceso de categorización realizado las muestras como la que se expone a continuación, si bien aparecen como expresiones positivas, van acompañadas de memos y anotaciones con dudas en las que se plantea como puede ser interpretado por el resto de la clase el exceso en esos gestos de reconocimiento precisamente a quienes el grupo no espera que se planteen como referentes de éxito educativo. Se trataría de la posibilidad de que el etiquetaje funcione en dirección contraria al perseguido por la docente. Junto a la cita que se incluye a continuación, la docente anotó las siguientes palabras: “Dudas de si a pesar de lo que digo hay un efecto negativo de tanto reconocimiento público (etiquetaje, o como si me sorprendiera que lo hace bien, a pesar de que suelo hacerlo con todos).”

Pregunto entonces, qué ocurre si quiero quitar 17 de esas 32. Se quedan mirando, y sin que pase ni un segundo me dice DJ, que puedo coger una de las barritas de las decenas y cambiarla por 10 unidades.

Alucino, con alegría, por ver que tiene tan clara la idea de como funciona el algoritmo de la resta y la pena porque no hemos dado tiempo a pensar al resto del grupo. La verdad es que JD, ha repetido el curso, y está claro que sabe restar, pero, aun así, me ha sorprendido. Me da pena no haberlo hablado antes con él para que hubiera dado tiempo al resto. Por otro parte, mi reacción espontánea es "Guau, qué maravilla", así que me imagino, que esto le hace sentirse feliz y seguro. Noto que le está viniendo muy bien, cada vez que le sitúo como referente de la clase en algo. Le viene bien recuperar un sentido positivo de sí mismo. (051119 D04 1ªR09, Pos. 13)

Estas cuestiones que se plantea la docente constituyen parte de un repertorio de conductas o pensamientos que pueden facilitar una suerte de extrañamiento y alejamiento de sus propias reacciones. En este caso para la docente se trataría de aquellas prácticas y

pensamientos como la exposición abierta de las normas de intercambio y de las rondas de participación o ayudas a las que ya se ha aludido; las preguntas y dudas que se formula en torno a sus formas de reaccionar con evidente entusiasmo ante intervenciones del alumnado; o, el esfuerzo por lidiar con el rechazo a lo académico, cuando resultan claros los lazos, con situaciones de desventaja social y económica, o de capacidades y necesidades de apoyo educativo.

Ese rechazo a lo académico, que en algunas de las escenas que se han incluido en este trabajo, parecen caer en el ámbito del “control” de conductas disruptivas y en otros casos fuera del diario, se lleva hasta la patologización de dichas expresiones y conductas, puede formar parte de lo que Willis (2007) identifica como producción cultural y reproducción cultural subordinada.

Por lo que se interroga la docente en este trabajo es la posibilidad de que, aunque la escuela no sea lugar para la transformación social, pueda producirse en los procesos educativos una apertura a las expresiones de oposición, de silencio o resignación de los grupos subordinados como formas de cuestionamiento y crítica a unos estándares educativos que se identifican con los de los grupos social y económicamente dominantes.

Esto ayudaría a pensar en el rechazo no como un cuestionamiento a los valores simbólicos del conocimiento que se trasladan en sí mismos, sino a la contradicción de convertir en universal unas formas y estímulos que solo pueden tener lugar en unas condiciones determinadas. Para que esa apertura sea real no resultan adecuados los actuales diseños curriculares, con sus temporalizaciones de competencias y objetivos, sus sistemas de calificación y sus sistemas de evaluación externa en la etapa de la educación primaria.

No se plantea entonces, abandonar la prioridad de los conocimientos a favor de nuevos sistemas de regulación de las emociones y conductas en las que adquieren prioridad el tratamiento de las conductas que puedan considerarse no deseables, en sentido contrario, se plantea que dichos estándares en la educación infantil y primaria, no facilitan dedicarse a la práctica y al estudio sin distorsiones innecesarias, en una época de la vida, en la que la curiosidad y el placer del encuentro con otras niñas y niños podrían tener suficiente atractivo como para iniciar al alumnado en prácticas de estudio y amor al conocimiento.

Sin embargo, la pregunta acerca de si son posibles las relaciones de cuidado, de estímulo y solidarias en contextos competitivos y de desigualdad, planteada en distintos momentos de la investigación, se responde con un sí parcial, que no serviría para derribar una parte decisiva de los obstáculos que se encuentran quienes más se alejan de los estándares o quienes más necesitan de apoyo.

En algunos casos, claramente las dificultades exceden a la voluntad y el compromiso de la docente. Por un lado, las formas en que historias personales de desapegos y/o desprotección afectan ciertas capacidades y las dificultades que entraña para las relaciones personales, y, por otro, las propias incapacidades de la docente para actuar con templanza ante comportamientos que le resultan chocantes impiden el extrañamiento al que se ha hecho referencia.

Se presenta a continuación un pasaje un poco más largo, en el que se evidencia como la docente, muestra desazón y cansancio ante un alumno de especial complejidad, a la vez que reflexiona sobre los modos de actuar con él, aún con la consciencia de una animosidad más o menos recurrente hacia sus actitudes. La llegada tarde al aula entre 5 y 10 minutos, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, junto al hecho de que no había cumplido su compromiso de ser ese día el periodista de la clase y llegar a tiempo para hacerlo sin tener que interrumpir la clase, desencadenan en la docente una reacción de exasperación e impaciencia. Sin embargo, de acuerdo con lo que se plantea en el diario, la complejidad de referencias y sentimientos de la docente hace pensar que se trata de algo que no se refiere exclusivamente a la falta de puntualidad, en lo que se pone en juego su capacidad para relacionarse ante ciertas formas de estar en la clase o cuando se acerca a los límites de su paciencia:

Después de 10 minutos me doy cuenta de que entra CA y le saludo. Le digo que, si quiere ser periodista, pero en el fondo estoy mosqueada, porque siento que sigue sin encontrar el tope. Me vacila, intenta dar pena, ... formas de relación que no le ayudan ni conmigo ni con compañer@s de clase. De hecho, es de las personas con menos habilidades sociales. En parte por la dificultad asociada a un entorno poco favorecido, y a unos primeros años vividos en situación de desprotección. Pero en parte, también, creo que, debido a esa lástima, que consigue crear en torno a sí.

No es una buena base para construirse y construir relaciones, la pena. Es el reconocimiento inicial (Honneth)... ¿cómo ser una roca amorosa? Las reuniones que he tenido con la persona responsable de su seguimiento del servicio de atención a la infancia... han sido de mucha sintonía. Las dos

sentimos que ha llegado el momento de pedirle más. Más responsabilidad en su comportamiento, seguir asegurando en la medida de lo que podemos la construcción de una imagen positiva de sí mismo, de la autoestima, pero empezando a plantearle la necesidad de la reciprocidad, del cuidado personal, y de las amig@s y profes, y sobre todo de empezar a mostrarse a sí mismo como alguien valioso.

Observaciones:

Así que sí, ya estaba medio enfadada cuando me ha contestado bromeando. Les pido a los demás que saquen una ficha de numeración que tienen a medias mientras organizo con él, la grabación.

Después de dar varias vueltas, enredar... al final se sienta y voy con AC. Según le explico voy notando como me sigue vacilando, o haciendo como que no sabe el mes, el día... o donde buscarlo. Le pregunto que si está seguro de querer hacerlo. Yo ya estoy ya animosa contra esa actitud.

“Por favor, por favor...”, “que sí, que sí...” De acuerdo, aunque no lo vea nada claro. Siento que me ha invadido la desazón.

Le explico de nuevo para qué lo hacemos, y me da la sensación de que realmente lo había entendido.

¿Puedo decir cualquier cosa?, ¿por ejemplo, que estás enfadada? Claro de eso se trata. Le intento animar a que explique lo que ocurre y porque cree que ocurre. Más tranquila, le dejo al cargo de la grabadora y vuelvo a la clase. (291119 D10 1ªR03, Pos. 11-17)

El dilema para la docente de hasta qué punto mantener con algunas personas una presión para volcarse en lo académico, cuando parece que aún no están en condiciones de enfocar y centrar la atención de forma adecuada, se resuelve en la realidad cotidiana del aula con dosis de paciencia variables y la idea de que no es posible atender tantas dificultades, de comportamiento y de aprendizaje y a la vez responder a la presión percibida para lograr el éxito académico.

Las estrategias utilizadas a las que ya se ha hecho referencia como una combinación de medidas disciplinarias, correctivas y psicológicas y otras previas a dichos modos se suceden.

En el siguiente pasaje del diario, se aprecia especialmente, cuando la docente, apela a la responsabilidad del grupo, para colaborar en el mantenimiento del orden. No solo de forma indirecta como cuando se plantea no alentar actitudes o comportamientos no adecuados sino de formas más directas como se hace a continuación. En él se puede observar como la colocación de una alumna junto a otro niño que acaba de llegar al centro,

con comportamientos de rechazo y enfrentamientos, es una decisión, que contempla la posibilidad de crear un ambiente que facilite la integración del último. Sin embargo, cuando el efecto no es el esperado por la docente, responsabiliza a dicha alumna por haber entrado al juego. La clara conciencia de estar manipulando, desviando la presión hacia una alumna y chantajeando emocionalmente, se acentúa por el hecho de que se trata de una niña, con una clara identificación hacia los objetivos escolares, pero con su propio bagaje de dificultad para sentirse parte en condiciones de igualdad en las relaciones del aula.

Cuando llego al grupo donde estaba MB, le digo a que me ha decepcionado. Según sale de mi boca ya me arrepiento, y, aun así, sigo embarrándola al tratar de arreglarlo. “Te he puesto a su lado, porque confío en ti, y no has ayudado a ML a comportarse en clase...” Estoy enfadada con ella, porque pensé que le ayudaría a concentrarse en el trabajo, y en lugar de eso se ha puesto a jugar con él. Después a la salida me dice, que le preguntó a ML si sabía dar la voltereta al estuche sujetando con un dedo por el asa, y que habían empezado a hacerlo. La verdad es que cuando lo vi al principio, tuve la impresión de que estaban confraternizando o estableciendo alguna relación de no sé qué tipo y me pareció bonito o que era bueno para que ML encuentre su espacio. Pero dame cuenta de que el juego con el estuche había servido para que ML volviera a enfrentarse.... (120919 Diario 1 Prueba, Pos. 22)

La idea de que el rechazo a ciertos comportamientos a menudo se multiplica y convierten en rechazo al propio alumnado cuando se superponen situaciones de desigualdad en las capacidades sociales, económicas, de habilidades personales y sociales para hacer frente a las relaciones en el aula, se recoge en numerosos relatos del alumnado. Se trata de muestras de desafecto o señalamiento a esas personalidades más vapuleadas, como si fuera necesario distanciarse lo máximo posible de ellas, tal vez por el temor al contagio, a la confusión o por la necesidad de señalar y conjurar en el exterior aspectos que podrían encontrarse en uno mismo.

Y bueno como ... aquí empieza lo bueno Transformers. (Se oye como otro le pregunta que si le deja, que si le deja hablar). Mantener cosas para un. ¡Que te vayas! (al niño que le ha pedido que si le deja). Toma ¿Qué quieres decir en el respecto? ¡Hola! (dice JM). ¡Hola! Me llamo M (repite CA). (El reportero contesta a CA el niño que quiere intervenir y hace de eco: me cagüen tus muelas seguido de ruidos confusos). Y soy el amigo mejor del A. del que está (dice el niño MJ al que pregunta el reportero mientras CA sigue haciendo de eco). Te vas a ir de una vez CA (Le dice el reportero al niño que está haciendo de eco, todo el rato) (231019 1ªR01, Pos. 21)

El choque entre las diversas formas de socialización en el aula, son un terreno de disputa en el que claramente suelen resultar más perjudicadas esas mismas personas. En esa tesitura, la aspiración personal por tratar de no ahondar las injusticias de las historias personales, o esa llamada al extrañamiento a la que se ha apuntado como estrategia, resulta contradictoria con las llamadas a la simplificación de lo que son buenas y malas conductas en el contexto escolar y, por lo tanto, adquiere una especial dificultad.

No obstante, como ya se indicó en el apartado de las relaciones pedagógicas numerosas estrategias, pueden considerarse como modos indirectos de asegurar el clima de trabajo necesario y constituyen una oportunidad, para ofrecer retroalimentaciones positivas. Las referencias a turnos de participación y ayuda, a las posibilidades de trabajo en pareja o a organizar con criterios claros para cada estudiante los ritmos y maneras de intervenir aparecen estrechamente relacionadas con el esfuerzo por ofrecer un reconocimiento y aliento para continuar el trabajo a todo el grupo:

Han aguantado bien hasta que ha sonado el timbre. He aprovechado para animarles cada vez que hacían bien algo y he felicitado con especial entusiasmo a JN por su manera de razonar sobre unos problemas de resta y huchas. Creo que todos han entrado bien. (131219 D13 1ªR02, Pos. 14)

Ese tipo de propuestas que promueven una forma de organización del aula, además de asegurar el acceso de cada estudiante a las ayudas, explicaciones o decisiones contribuyen a crear un ambiente de trabajo adecuado.

Se presenta un esquema con las principales líneas de análisis seguidas.

Tabla 5. *Bloques analíticos.***Posiciones**

- ✓ Constitución y evolución de la perspectiva docente.
- ✓ Perspectiva e intencionalidad de cada estudiante.

Elecciones discursivas

- ✓ Lógica y vertebración con los discursos elegidos.

Práctica educativa

- ✓ Situaciones de aprendizaje
- ✓ Conducción de la clase y convivencia.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4.

CONCLUSIONES

En esta investigación una docente ha expuesto algunas de las dimensiones de su práctica educativa percibidas como contradictorias por la brecha abierta entre unos principios declarados y unas condiciones de realidad. Las preocupaciones que motivaron su planteamiento fueron las tensiones y dificultades vividas en los centros educativos para lograr el éxito académico pretendido con una parte del alumnado cuyas posiciones relativas marcadas por el capital económico, social y cultural del que disponían llevaron a considerar cuáles eran sus oportunidades reales en la escuela.

Para abordar la descripción y análisis de las contradicciones percibidas por la docente entre sus actuaciones y sus aspiraciones, por una parte, se ha atendido a las finalidades que se persiguen con algunas normativas, políticas y discursos propios de la esfera educativa que podrían configurar su pensamiento y formas de proceder en el aula y por otra, se ha observado la práctica en el aula con la colaboración del grupo de estudiantes durante el trabajo de campo.

La exploración en algunos trabajos que han caracterizado la racionalidad hegemónica actual ha permitido exponer algunos conceptos claves y seleccionar tres ejes discursivos que sintetizan el entramado ideológico y político característico del pensamiento neoliberal en el ámbito educativo. Ese marco ha proporcionado a la docente una base teórica desde la que tratar de identificar como los discursos educativos hegemónicos se reinterpretaban, reproducían o resistían en su práctica cotidiana, destacando así su carácter performativo, contradictorio y ambivalente.

Los tres discursos propuestos propios de la esfera educativa para el análisis de la práctica y la reflexión sobre la misma se pueden sintetizar del siguiente modo.

Con relación al primero de ellos, la meritocracia, en la revisión literaria se ha atendido a algunos trabajos que explican como la justificación de la creciente desigualdad social encontraría en la ideología meritocrática una de las coartadas más poderosas en la actualidad. Se ha hecho referencia al impacto que podría tener en las identidades de una parte del alumnado desprovisto del capital económico, social y cultural necesario para el acceso a las credenciales educativas. Para su análisis se han considerado investigaciones sobre los procesos de minusvaloración y prejuicios intergrupales vividos por personas sin estudios, relacionados con la atribución personal de la responsabilidad por el logro académico alcanzado.

Con relación al segundo de los discursos, la libertad de elección, se expusieron las consecuencias del cambio en el papel del estado y la privatización en las posibilidades de acceso a las credenciales educativas más valoradas y, concretamente, se señaló el aumento de la segregación social con el crecimiento en la oferta de centros educativos (Bonal & Bellei, 2018). Así mismo con relación a las políticas de elección que acompañan esos procesos privatizadores se han repasado otras contribuciones que explican los vínculos entre la elección escolar y los crecientes niveles de segregación escolar por motivos socioeconómicos.

Por último, se atendió al discurso que ha transformado las mentalidades y redefinido los propósitos de la escuela, al introducir la lógica del mercado y su modo de funcionamiento en la gestión pública. La competencia entre centros para atraer a estudiantes con valor para lograr los mejores resultados evidencia la doble consideración de estos, bien como consumidores, bien como productores de valor, pero apunta además a los mecanismos de comparación entre centros y sistemas educativos, vinculados a la rendición de cuentas y a sus efectos sobre la actividad docente.

Se exploró además el modo en el que tiene lugar la configuración de la subjetividad del profesorado, específicamente, la que se produce en la adopción del enfoque reflexivo. Se ha señalado en ese sentido como algunos de los atributos que se presentaron como característicos del individuo en el contexto neoliberal, encuentran su manifestación en algunos de los rasgos que definirían la mentalidad del profesorado en ese sistema de pensamiento y se ha expuesto la necesidad de atender al sentido y la finalidad de determinadas prácticas como la formación permanente; las de autoevaluación y vigilancia vinculadas a una idea de la práctica reflexiva; la auto atribución de la responsabilidad en el logro académico del alumnado, o la rendición de cuentas entre otros.

Igualmente, se expuso como a través de formas específicas de socialización se materializaban los cambios de racionalidad productores de nuevas subjetividades en la población escolar.

Por otro lado, se apuntaron algunas ideas e implicaciones de lo que ha supuesto el enfoque inclusivo en educación, pero se ha atendido de forma particular, a algunas que analizan los obstáculos que se encuentran determinados grupos, las que consideran la confusión entre los términos de diferencia y diversidad en contextos de desigualdad, y en su articulación con las políticas educativas neoliberales.

Por último, se finalizó la revisión literaria con referencias a las posibilidades que el movimiento de participación y voz del alumnado ha abierto y a las dificultades que encuentra para acceder a la experiencia del alumnado y para lograr el carácter transformador que pretende.

En ese sentido el enfoque de la práctica reflexiva en el que se inspiró la indagación se amplió con la incorporación de la perspectiva del grupo de estudiantes con el que desarrollaba su labor profesional con el propósito de acercarse a sus visiones sobre lo que sucede en el aula. Ambas perspectivas, la de la docente-investigadora y la de cada estudiante, se han analizado a partir de los materiales obtenidos con las observaciones realizadas en el aula.

Para presentar los hallazgos más relevantes del trabajo se proponen dos planos que organizan formalmente las conclusiones en torno a los objetivos de la investigación.

En el primer plano se recoge una síntesis de las perspectivas de la docente y del grupo de estudiantes y se refieren los temas abordados con relación a la práctica analizada a la luz los discursos seleccionados, considerando cuando ha sido posible la resonancia o divergencia entre la perspectiva que ofrecen la docente y el grupo de estudiantes.

En el segundo plano, se destaca el carácter de barrera o apoyo de dichos discursos y prácticas a una escuela formadora que incluya a cualquier estudiante y a un tipo de reflexión sobre la práctica que aliente ese ideal. Para exponer en qué sentido se han considerado como tales, se han utilizado criterios como las finalidades educativas y los efectos que se derivan de la intersección entre dichos discursos y las condiciones de escolarización del grupo.

Se apuntan además como conjeturas unas ideas sobre medidas y prácticas políticas, organizativas y pedagógicas que podrían remover obstáculos o favorecer la configuración de una subjetividad pedagógica que reclama la capacidad y la potencialidad de cada estudiante para experimentar lo escolar alejado del tiempo productivo (Simons & Masschelein, 2011).

Igualmente se ofrecen unas conclusiones sobre la metodología utilizada y el desarrollo de las técnicas con las que se obtuvieron las perspectivas de la docente y del alumnado.

Para finalizar se apuntan nuevas líneas de indagación que ha suscitado el desarrollo de esta investigación.

4.1. Perspectivas y posición reflexiva

4.1.1. Sobre la reflexión docente

Sustentado en el material producido durante el trabajo de campo y en investigaciones previas que se expusieron en la revisión literaria, se ha presentado un análisis del proceso reflexivo iniciado con la investigación que contempla su carácter productor de subjetividad (Larrosa, 1995). Este trabajo se ve concernido doblemente por esa naturaleza del proceso.

Por un lado, en el ámbito académico, esta investigación puede observarse como una performance, en el sentido presentado en el marco teórico (Ball, 2013), diseñada a partir de la disposición de una educadora a volver sobre sí misma para enjuiciar su tarea educativa como requisito previo para la obtención del título de doctora, a la vez que como evidencia y resultado de un modo de hacer e investigar. El planteamiento no es ajeno a la racionalidad hegemónica en la que la rendición de cuentas y los ejercicios de transparencia son claves de las nuevas formas de autocontrol y, por tanto, como recuerda Ball (2003) de la incertidumbre e inseguridad ontológica vinculadas al juicio y la responsabilidad en el contexto académico e investigador.

Por otra parte, en el ámbito de la docencia, ponerse en juego personalmente en la reflexión como alguien que indaga en su práctica con relación a los requerimientos que llevan adheridas las formulaciones de la buena maestra, representa a su vez una forma de educación moral y de creación de subjetividad del profesorado que encuentra similitudes con las confesiones del modelo pastoral y de la tradición católica.

Ambos aspectos, los relacionados con el ámbito investigador y académico, y los vinculados a la docencia, han aparecido estrechamente ligados desde el primer momento y, por tanto, se ha considerado el inicio del proceso investigador como un punto crítico en la incorporación de las tecnologías propias de las nuevas formas de regulación social y moral.

Los infructuosos esfuerzos iniciales de la docente investigadora por despojar del elemento de juicio la tarea de observación y reflexión, pierden relevancia a partir de la

realización del trabajo de campo, no porque la carga evaluadora percibida desaparezca sino por la aceptación paulatina de las implicaciones personales del proceso que finaliza con la elaboración de la tesis y su lectura pública.

Se trataría de un cuestionamiento y transformación de la forma de concebir y analizar la propia práctica, y, por tanto, de la producción de su subjetividad. Se han presentado algunas muestras de los diarios iniciales en los que la docente muestra su vulnerabilidad al sentirse expuesta, primero a su propio juicio, pero también al externo, que trasciende incluso la mirada del grupo de estudiantes y se materializa en la lectura pública de la tesis.

De este modo, el espacio abierto que se encontró para la reflexión académica en la perspectiva de la práctica reflexiva se concretó, en primer lugar, en una propuesta que pretendía analizar el alcance y las características de una actitud de escucha por parte de la docente que permitiera atender a quienes se encuentran más alejados de la norma escolar. La brecha entre las intenciones educativas y la experiencia vivida dio lugar a una preocupación y al enjuiciamiento de la propia práctica docente a partir de tipos ideales asociados a la buena docencia expuestos en algunos pasajes del diario. Esos modelos se evidencian en parte en las competencias personales que la docente asocia a la profesión como las de la regulación de la propia conducta y emociones; las habilidades para comunicarse de forma asertiva; para mostrar empatía; para resolver conflictos, y, por último, las auto impuestas por la docente relacionadas con el logro educativo conseguido por cada estudiante.

Sin embargo, ese enfoque investigador logró mayor complejidad al incorporar, por una parte, la perspectiva de la tradición reconstruccionista social (Tabachnick & Zeichner, 1991) que apunta al carácter de práctica social entre los rasgos definitorios de la reflexión realizada por el profesorado, y, por otra, la perspectiva de los trabajos que introducen la idea de la gubernamentalidad y las tecnologías del yo sobre la práctica reflexiva (Fendler, 2003; Larrosa, 1995; Perryman et al., 2017).

Paralelamente, el carácter interno del juicio y la responsabilización personal se empezó a modular al iniciar el análisis del diario y tomar en consideración las referencias a las condiciones de escolarización. Al situar dichas informaciones como notas en los márgenes de su diario la docente manifestaba una adhesión inicial a una concepción del proceso reflexivo no situado, que se ve, sin embargo, desbordada por la consistencia y

recurrencia de estas, revelando otras convicciones sobre el peso que las condiciones de escolarización estarían teniendo en lo que sucede en el aula.

En una investigación en la que las inquietudes iniciales surgieron precisamente de la incapacidad para dar una respuesta educativa exitosa a quienes, por dificultades en el acceso a un capital económico, social, y cultural valorado en el contexto educativo, se ha considerado oportuno hacer presentes las implicaciones de dichas dimensiones políticas, socioeconómicas y culturales en la práctica educativa y reflexiva.

En ese sentido, puede concluirse que se ha puesto en cuestión un enfoque investigador inicial, que promueve la auto atribución de la responsabilidad por el logro de la vinculación con la escuela y el éxito educativo de todo el alumnado a través de la individualización y la atención a las disposiciones personales de la docente. Esto ha significado ampliar la mirada desde los eventos, materiales, dinámicas e interacciones dentro del aula, hasta incluir los elementos del contexto discursivo, económico, social y cultural que rodean la actividad educativa y las vidas del alumnado.

Al reconocer el carácter social y situado de la práctica educativa y de la propia reflexión sobre la misma, se ha podido considerar el apoyo que esta perspectiva supone para la escuela formadora.

Apoyo: El proceso reflexivo como práctica social

Como se ha señalado, la consideración del proceso reflexivo en su dimensión social ha permitido tomar en cuenta los riesgos asociados a una concepción de la práctica reflexiva que ignore las nuevas formas de control y producción de la subjetividad características del modelo neoliberal en el ámbito educativo.

Durante el desarrollo del trabajo la investigadora ha tratado de interrogarse sobre lo que son modos correctos de verse y de ser docente y se ha planteado la naturaleza contingente y revisable de los modelos docentes asociados a los sistemas hegemónicos en la actualidad.

Paralelamente a la transformación de la subjetividad de la docente se produce la de la investigadora, al considerar las formas de juicio y de rendición de cuentas que lleva adheridas la propuesta investigadora.

En ambos casos, la conciencia sobre la naturaleza productora de subjetividad de los nuevos mecanismos de rendición de cuentas trae de la mano la consideración de otros marcos de finalidades alternativos en torno a los que configurar una forma de ser docente e investigadora, otorgando a los procesos reflexivos una nueva potencialidad. Es así como se añaden elementos que desvelan su capacidad movilizadora, al dejar de ocultar las contradicciones a las que se ve sometida la práctica y la reflexión sobre la misma, en el actual contexto.

De esta manera se logra sostener una posición para el profesorado como sujeto de transformación, o al menos sujeto de reflexión, pero no centrado en sus habilidades, disposiciones o compromiso personal sino del trabajo analítico sobre la realidad educativa y de la contextualización de su práctica y reflexión en un marco discursivo y en unas condiciones de escolarización concretas.

En esa línea se han planteado aspectos estrechamente conectados con las condiciones de escolarización y las políticas educativas que pueden tomarse en consideración para analizar las posibilidades reales de una parte de la población de experimentar en el tiempo escolar obligatorio el acercamiento al conocimiento y a las relaciones personales en el aula sin otra carga que la de acercarse a ese mundo exterior de forma paulatina y con el tiempo necesario.

Se puede señalar así mismo que, siguiendo la tradición reconstruccionista respecto a los compromisos educativos y políticos en este trabajo, se entiende que las transformaciones en las estructuras económicas, o en los sistemas de remuneración salarial y de redistribución de las rentas sostenidas en el tiempo, no pueden ser ajenas a las preocupaciones del profesorado, dado que son las únicas que han mostrado hasta ahora un claro impacto sobre los procesos de ampliación en el alcance del éxito educativo, si son entendidos no como experiencias particulares excepcionales sino como sistemas dirigidos a toda la población escolar. Constituirían, por tanto, una parte crítica de la extensión de los derechos jurídicos, políticos, sociales, económicos y culturales a toda la población con el objetivo, en el medio plazo, de reducir los niveles de inequidad y exclusión educativa.

4.1.2. Sobre la perspectiva del alumnado

Una parte del diseño investigador fue pensado para hacer aparecer la perspectiva del alumnado sobre lo que acontece en la clase. Esta se inspiró en una serie de artículos en los que se abordaba entre otros aspectos la escucha de las voces de niñas y niños en un aula de primaria a través de herramientas narrativas participativas (Hohti, 2016b).

De forma similar, en esta investigación se propuso dotar al alumnado de la condición de observador y relator de los aspectos que considerara relevantes y elaborara así un discurso verbal sobre lo que ocurre en el aula. Para analizar los relatos que registraron con una grabadora digital de audio, se inició una categorización para la cual se ha recurrido a algunos aspectos desarrollados por Bajtín (2005) en su teoría sobre los géneros literarios. De acuerdo con dicha aproximación se ha propuesto una lectura de sus relatos desde dos planos.

Así se ha considerado, por una parte, la intencionalidad comunicativa asumida por cada estudiante y, por otra, los temas que trataban en sus discursos.

Respecto a dicha intencionalidad, esto es, a las posiciones que adoptaron frente al hecho de relatar, dado que para el grupo de estudiantes no estaba predeterminado el género discursivo que deberían utilizar, se produjeron claras diferencias en los estilos individuales y en la perspectiva que adoptaron con relación a lo que sucedía en la clase. Dichas diferencias se expresaron a través de los tonos y del género que cada estudiante escogió, lo que llevó a considerar, que se trataba de una de las claves que permiten la caracterización de sus perspectivas particulares.

En ese sentido, se propuso una clasificación de dichas actitudes a través de nueve categorías en las que se procura diferenciar diversas intencionalidades. La intención lúdica, vinculada al juego y disfrute. La de *Youtuber*, en la que aparecen elementos característicos de las plataformas de contenido audiovisual. La intencionalidad reflexiva en la que procuran otorgar un sentido a los eventos que exponen en sus relatos. La normativa, en la que se evalúa la ruptura o adhesión a normas, incluyendo aquellas que se identifican con los discursos asociados a la competitividad y el mérito. La intención expresiva en la que predomina un tono personal o íntimo y la transgresora en la que busca una ruptura de las normas a través de palabras "tabú", malsonantes o insultos. La intención académica en la que se evidencia un interés centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma explícita o la de registro-documentación en la que dicho

interés no se expresa verbalmente. Se ha reservado la intención profesional para los relatos en los que se trata de reportar con más o menos detalle todo lo que la persona observadora capta.

La pluralidad de intencionalidades detectadas lleva a la conclusión de que la apertura de la consigna ha propiciado una comprensión diferenciada de la misma por parte de cada estudiante del grupo, a la vez que ha favorecido la aparición de improntas personales. Esto ha permitido a la docente acceder al mundo de sus estudiantes de una forma privilegiada e inesperada.

Por otra parte, dichas intencionalidades personales se han visto moduladas por los contextos de las sesiones en las que desarrollaban sus grabaciones. En ese sentido, una de las categorías propuestas, la de registro-documentación ha facilitado un análisis más complejo del interés por lo académico.

A pesar de las dudas iniciales sobre si las grabaciones de lo que sucedía en el aula, en las que no intermedia el relato personal, debían considerarse como una fórmula aceptable de llevar a cabo la tarea de observación, cuando se realizó una lectura contrastada de los relatos con los diarios de la docente, se observó que dichos registros de los sonidos de la clase podían entenderse como un indicador de en qué momentos lo que ocurre en el plano académico era relevante o atrapaba la atención de dicha persona y en qué momento no.

Se consideraron también otras hipótesis alternativas, como la decisión de ofrecer evidencias sobre lo que relatan dirigiendo la grabadora hacia lo que les ha llamado la atención, o el deseo de no interferir con sus discursos en momentos de trabajo en gran grupo, en los que la norma es que no pueden intervenir varias personas a la vez, ya sean estudiantes o la propia docente.

Para analizar cada caso, se optó por atender a los comentarios que la persona que relata intercala con los sonidos de la clase, bien fueran para anunciar, aclarar, ilustrar o comentar el episodio que ha grabado, o bien para participar de forma más o menos consciente en la actividad que tuviera lugar.

También ha sido posible establecer algunas hipótesis sobre la diferenciación en las posiciones adoptadas en función de si narraba un niño o una niña, de los enfoques más o menos normativos-académicos en el contexto familiar, o de sus intereses personales. Esta misma circunstancia hace que haya sido más sencilla la identificación de qué

discursos, circunstancias personales, sociales y de la propia sesión en la que narraban, atraviesan sus relatos. Ha ocurrido así especialmente con algunas de dichas intencionalidades como la lúdica, la de *Youtuber* o la expresiva en las cuales se hicieron evidentes los modos de penetración de discursos y configuraciones de la subjetividad, propias de los contextos familiares y mediáticos de procedencia.

El predominio de los relatos híbridos apuntaría a que mayoritariamente, la intencionalidad se configura en la interacción entre la persona que relata, el momento, el tipo de actividad que tiene lugar en el aula y las relaciones con otras personas. De esa manera, se ha considerado que los géneros escogidos le permiten a la persona que relata, por una parte, comprometerse con la tarea y, por otra, mostrar una parte de sus intereses, de un modo creativo de acuerdo con su contexto.

En las hipótesis que se han propuesto a partir del análisis de los relatos, además de la intencionalidad y género que escogieron, se han considerado otros aspectos que contextualizan sus grabaciones como las relaciones que se despliegan en el aula, sus entornos familiares y académicos o los temas que abordan. Uno de los más destacados es la centralidad de las relaciones entre pares que se desprende de sus relatos.

Dicha relevancia se acompaña, en algunos casos, de un compromiso claro con la dinámica de la clase y con la actividad de observación, incluso en aquellos en los que se aprecia una fragilidad en su posición en el aula, tanto en su dimensión académica como relacional.

En otros relatos en los que el carácter normativo y la vinculación familiar con el logro académico era muy marcado, la intencionalidad y el tema confluyeron, de manera que el predominio de la intención académica supuso que algunos relatos se delimitaran casi exclusivamente a aspectos vinculados con las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Esa contención en sus grabaciones se lleva al extremo en el caso de una alumna, que podría encontrarse atrapada entre demandas contradictorias, algunas referentes a los comportamientos adecuados en la esfera educativa y otras, las propias de la investigación en las que se le invita a un relato sobre lo que sucede en el aula, sin demasiadas condiciones o límites. El hecho de que el castellano no sea su lengua materna tampoco se descartó como hipótesis explicativa.

En el grupo de estudiantes con una clara vinculación con los objetivos escolares, pero con una presión normativa menor sobre lo que es apropiado en la esfera educativa,

especialmente entre los niños, se pudo observar una variedad más amplia de intencionalidades y de temáticas.

Por último, entre el alumnado, con situaciones de mayor vulnerabilidad en su familia, se ha encontrado la misma diversidad de intencionalidades y de temáticas, con un claro compromiso con la dinámica de la clase en la mayoría de sus relatos. También cabe destacar la profundidad de la reflexión que una parte de ese grupo de estudiantes manifiesta.

Esos hallazgos, cuando se contrastan con las percepciones de la docente sobre las condiciones que interfieren en sus experiencias sobre lo educativo, y con lo expuesto en la revisión literaria resultan congruentes en una parte significativa que se expone a continuación.

4.2. Sobre la práctica: Procesos de enseñanza y aprendizaje

Los tres discursos señalados, el meritocrático, el de la libertad de elección y el del mercado junto a la inclusión educativa, forman parte de una trama en la que conviven expectativas y demandas de distinto orden sobre el profesorado y adquieren materialidad de distintas formas, también en los diarios y en los relatos del grupo de estudiantes.

En unas ocasiones, se trata de las normativas sobre las evaluaciones estandarizadas, las prescripciones curriculares y los sistemas de calificación con relación al discurso y política que se ha denominado educación para el mercado en este trabajo. En otras, como en la cuestión de la meritocracia, forman un contexto ideológico y de discurso acerca del merecimiento de las posiciones educativas, sociales y económicas alcanzadas, o, por último, cristalizan en una situación de segregación educativa como consecuencia de políticas educativas y económicas como en el caso de la libertad de elección de centro escolar.

Es por eso, que en el análisis de los materiales se ha considerado que las referencias a esas formas de materialidad pueden constituir muestras de dichos discursos, y como tales han sido categorizadas.

Para exponer esos ejemplos de penetración, resistencia o reinterpretación se ha propuesto una clasificación de algunas prácticas educativas según se hayan considerado apoyos y u obstáculos para una escuela formadora, aquella que procura el estudio y la

práctica con el objetivo de la apertura y acercamiento al mundo, frente a la escuela productiva vinculada a la competición para la obtención de resultados y rendimientos académicos y económicos personales (Masschelein & Simons, 2014, 2015).

En primer lugar, se presentarán dos aspectos que se han evaluado como obstáculos para una escuela formadora junto a algunas conjeturas que podrían considerarse para removerlos.

En segundo lugar, se expondrán algunos de los mecanismos que se han considerado apoyos para acercar a todo el estudiantado al conocimiento del mundo y a su incorporación a él.

4.2.1. Los tiempos y el currículum

En el análisis, se han observado procesos de diferenciación en la experiencia académica del alumnado vinculados con un currículum inabarcable para una parte de este, que se materializan en cuestiones como las tareas escolares, el tratamiento del absentismo, o la forma de hacer frente a determinadas dificultades de aprendizaje en función de las diferentes condiciones de recursos y capital académico familiar para ofrecer ayudas.

En ese sentido, en el diario se identificaron situaciones educativas en las que la docente expresa que se requiere más tiempo del que dispone por la complejidad de la tarea, las habilidades necesarias y por los niveles de exposición requeridos para su desarrollo.

Esto implica una incapacidad para responder a una demanda y expectativa creciente de resultados académicos ajustados a unos criterios y estándares evaluadores, si no se cuenta con un contexto familiar alfabetizador, por un lado, y, por otro, continuas tomas de decisiones sobre que dimensiones de la actividad educativa podrían dejarse de lado, para tratar de acercarse a dichos resultados.

Por otra parte, se han considerado las calificaciones y decisiones de promoción como el “producto” o evidencia última de lo realizado en un aula que permiten mediciones de acuerdo con los estándares señalados en las leyes educativas que más adelante tendrán su reflejo en las pruebas de evaluación autonómicas y nacionales. Adicionalmente, se han entendido como parte de los requerimientos de una escuela productiva las presiones percibidas para presentar evidencias académicas o de

aprendizaje como libros hechos u otros tipos de materiales que se ofrecen como productos de la tarea educativa.

Ante dicha circunstancia se ha expuesto como la docente opta por trasladar al contexto familiar algunas tareas.

Las contradicciones que plantean en la docente los mecanismos que despliega para tratar de sacar adelante todas las destrezas y saberes prescritos en ese nivel, han permitido exponer como en las relaciones con las familias más vulnerables económica, social y culturalmente, la docente en sus decisiones y conversaciones incorpora elementos propios de los discursos hegemónicos como el meritocrático y de la escuela productiva junto a otros vinculados a la educación inclusiva.

Por ejemplo, la docente al mantener algunas tareas escolares atiende a diversas dimensiones de los discursos analizados:

- La escuela productiva o para el mercado, señala unos saberes y destrezas a través de las prescripciones curriculares, que resultan inabarcables para una parte del alumnado si no existe una dedicación a tareas escolares por fuera del horario lectivo.
- La docente percibe como una responsabilidad personal promover el mayor logro académico de su alumnado, como parte de una subjetividad construida, en la que la competición para lograr buenos resultados en un contexto segregado como el centro en el que desarrolla su labor podría romper con el estigma que rodea tanto al centro y al profesorado como al propio alumnado.
- La docente abraza la idea del éxito académico del alumnado más vulnerable social, económica y culturalmente que el movimiento de la educación inclusiva promueve.
- Para ello, busca la complicidad de las familias de ese alumnado, solicitando o exhortando a un pequeño “esfuerzo”, que podría asegurar una ruptura en trayectorias de fracaso escolar o en situaciones de exclusión, reproduciendo de ese modo elementos del discurso meritocrático sobre la esperanza de ascenso social o de mejoras de las condiciones vitales de la familia.

Se ha expuesto, así, como la docente reproduce el discurso meritocrático y se adhiere a los modos propios de la escuela productiva a la vez que, por otra parte, trata de descargarse de una parte de la responsabilidad por los resultados académicos que ha ido

incorporando a su subjetividad. En aquellos casos, en los que la familia no está en condiciones de realizar ese seguimiento educativo, la consecuencia es profundizar en la diferenciación de la experiencia escolar de ese alumnado. La consciencia de la docente, sobre el mecanismo, se manifiesta en su diario a través de palabras tranquilizadoras para el alumnado, pero ello no impide que aumente su vivencia de estrés y culpabilidad.

Simultáneamente, la necesidad de dar respuesta a otra parte del grupo de estudiantes sometida a una expectativa creciente de logro académico, cuyas familias incluyen prácticas alfabetizadoras también fuera de la escuela y que se adhieren a los nuevos modos pedagógicos que reclaman respuestas educativas que atiendan a las singularidades de cada estudiante, sitúa a la docente en una tesitura compleja de decisiones sobre los ritmos, formas de participación y de atención al alumnado.

Obstáculo: Prescripciones curriculares y logro individual

Se establece por tanto un primer obstáculo para la escuela formadora en la etapa de la Educación Primaria, una temporalización de logros académicos que responde a las demandas del mercado y de la competición escolar, y no de las personas a pesar de las narrativas vinculadas a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad.

De forma específica, se ha planteado que la docente al abrazar el discurso que propugna el logro de los mejores resultados académicos de quienes se encuentran tradicionalmente excluidos, si no se acompaña de otros requerimientos en el actual contexto y condiciones de escolarización puede llevar de la mano la aceptación de unos estándares y niveles de exigencia que ignoran en el mejor de los casos las realidades personales del alumnado y de una gran parte de las escuelas públicas, o que en el peor de los casos legitiman y justifican en la propia falta de voluntad del alumnado, de las familias y del profesorado la no consecución de dicho éxito académico.

Del mismo modo, y formulado en otro sentido, se refiere el tiempo como una condición necesaria para involucrarse en el mundo que se le propone al alumnado en la escuela con el objetivo de que puedan producirse los niveles de exposición necesarios para cada destreza, pero también, como se refiere a continuación, para que puedan darse las relaciones de seguridad necesarias para establecer vínculos significativos tanto con lo académico que les permitan anclarlo a su vida, como con personas del grupo, discentes y docente.

En ese sentido, constituyen obstáculos las prescripciones que obligan a determinados desempeños en cada paso que se da en la escolaridad, pero también los sistemas que promueven una atención especializada e individualizada para una parte del alumnado mientras mantienen en la invisibilidad otras situaciones de exclusión.

4.2.2. Reconocimiento y calificaciones

Se señala en el análisis como la dimensión individual del logro académico, componente clave en el discurso meritocrático, constituye en el aula una manifestación del sistema competitivo y selectivo educativo que parece haber penetrado en todos los agentes educativos.

En ese sentido se expone como la idea de “no copiar” podría formar parte de las primeras y más arraigadas manifestaciones de que el logro académico es fruto del esfuerzo individual y que en el momento en que se colectiviza dicho logro, ya no tiene el mismo valor. Esa forma de autogobierno y de control de los comportamientos de otras niñas y niños, propia del modo disciplinar puesto en marcha por los jesuitas, es interpretado por la docente como una muestra de una subjetividad en la que la competición se expresaría de forma abierta. Dicha expresión permite a quien la profiere hacer desaparecer súbitamente todas las ayudas recibidas hasta lograr realizar la tarea objeto de deseo.

Con las abundantes referencias encontradas en los relatos del alumnado, se ha apuntado como la interiorización de los valores del sistema meritocrático en su encarnación en la escuela no es exclusiva del profesorado, sino que formaría parte de las experiencias de las familias y del alumnado.

Obstáculo: Calificaciones

En el análisis se ha sugerido que ofrecer un reconocimiento público, avalado por otros comportamientos que le den credibilidad y que persiga únicamente dar existencia a quien se reconoce, podría facilitar la identificación como un ser capaz a aquellas personas que no se perciben como tales.

Sin embargo, este reconocimiento propio de una escuela formadora se vería cuestionado cuando no responde a los tiempos personales sino a los de evaluaciones

calificadoras estipuladas desde los inicios de la educación obligatoria, en tanto que no permiten respetar los tiempos para que puedan cerrarse los procesos de vinculación y estima adecuados en cada estudiante.

Así mismo, cuando se fuerza la contradicción del reconocimiento público a través de un suspenso en los documentos oficiales de calificación por no alcanzar los desempeños señalados en los distintos niveles de prescripción curricular, la credibilidad de dicho reconocimiento desaparece, sin dar tiempo a la conformación de subjetividades del alumnado más vulnerable como seres capaces frente a las tareas escolares. De este modo, las calificaciones terminarían en la mayor parte de las ocasiones por reforzar la motivación del alumnado más dotado o que ha recibido más ayudas para el desarrollo de su trabajo académico, tal y como se expuso en la revisión literaria de la función ideológica del discurso meritocrático.

Concretamente, en las reflexiones del diario de la docente, ese elemento de reconocimiento negativo a través de las calificaciones y la repetición de curso forjaría, en combinación con otros como las dificultades para la adquisición de la lectoescritura, una trama personal en la que se desarrolla la identidad negativa como aprendiz de un alumno, así como el paulatino alejamiento de lo escolar.

Se considera entonces de modo tentativo que en esta etapa las calificaciones constituyen una barrera para lograr procesos de construcción de subjetividades como estudiantes capaces frente a las tareas escolares, en una parte del alumnado, constituyendo una de las formas más claras de materialización de los discursos meritocráticos.

Así, por una parte, un sector del alumnado se esfuerza en lograr los mejores puestos de salida en el mercado que aseguren la supervivencia en las actuales condiciones de los mercados laborales y por otra, a través de la individualización de la responsabilidad por el logro o fracaso educativo alcanzado se legitima un orden de desigualdades.

Además, se señala que un reconocimiento verdadero por su compromiso con lo académico y por su capacidad para devolver la agencia al alumnado choca con los procesos del etiquetaje y normalización de los logros prescritos por el currículum.

Esta conjetura implica también que las calificaciones en la etapa de educación primaria forman parte de un sistema de dominación para una parte del alumnado más vulnerable, por la imposibilidad de lograr un reconocimiento oficial que de credibilidad

a aquellos que pudiera recibir del profesorado o de las propias familias en la interacción diaria.

4.2.3. Mecanismos de participación

Se han presentado, además, algunas prácticas que podrían mitigar las situaciones de exclusión, dominación u opresión vividas por una parte del alumnado en las escuelas. Se trataría, por una parte, de las que permiten a cualquier estudiante acercarse al mundo a través del conocimiento y del desarrollo de la práctica de las destrezas necesarias sin descalificarlo, y, por otra, de aquellas que promueven la seguridad y la agencia a través de un modelo de interdependencia en la recepción de ayudas, que, sin ignorar el desigual punto de partida en los procesos alfabetizadores del entorno familiar, mantienen el principio de la igualdad pedagógica para cada estudiante.

Así mismo, se plantea la necesidad de desarrollar procesos de extrañamiento por parte del profesorado que detengan las disposiciones personales y dispositivos que conducen a favorecer a una parte del alumnado más adherido a los valores de la escuela productiva.

Apoyos: Rondas de participación y ayudas

El análisis de los textos del diario permitió ofrecer una interpretación del mecanismo de las rondas de participación y ayudas como uno de los dispositivos que la docente pone en marcha para promover la igualdad y la libertad en el sentido pedagógico expuesto, aunque con claras dificultades en su ejecución.

Con ese sistema que pretende regular la participación pública en las intervenciones orales; el ofrecimiento de ayudas en momentos de trabajo individual, por parejas o pequeños grupos, y regular otro tipo de situaciones en las que entran en juego las oportunidades de hacerse presentes en el aula, se pretende detener reacciones inmediatas que privilegiarían al alumnado con mayor potencial para la competición y dar paso a cada estudiante por el mero hecho de estar presente y por su necesidad de vincularse con el mundo al que tratan de acercarse.

Aun así, la docente que había mostrado su preocupación por encontrarse en su práctica elementos que privilegiarían al alumnado con mayor ventaja económica, social

y cultural para hacer frente a los retos académicos, señala como un sector de estudiantes que no se sienten con derecho, o que perciben que se pone en entredicho sus roles en el aula, resultarían beneficiados de una mayor conciencia de sus actuaciones.

Así mismo se ha señalado, por una parte, el interés de explicitar cuáles son los criterios, medios de solicitar ayuda y circunstancias que rodean estos mecanismos para facilitar el aprendizaje de formas de hacerse presentes y de toma de conciencia de las reglas de participación de diferentes espacios, y por otro, de dejar abierto en determinados momentos, a las circunstancias propias de la situación y de cada estudiante la idoneidad de intervenir.

Las formas que adoptaron las ayudas expuestas en el análisis son diversas y pueden tener lugar entre la docente y una persona, todo el grupo, o entre discentes. En ocasiones se trató de sentarse al lado de alguien, escuchar que necesita y traer a su presencia un material que movilice algunas ideas previamente trabajadas, en otras, pedir que lean despacio la tarea que se les ha pedido con preguntas por el significado de algunas palabras, actuar como lectora o escribiente para quienes no han logrado esas destrezas, adelantarse a situaciones de desamparo creando un ambiente seguro y ofreciendo ayuda, o, sencillamente, atender a una demanda acotada por quien la solicita. Esos casos, particularmente, fueron interpretados por la docente como muestras del deseo de autonomía y de la agencia de cada estudiante que no se vería así disminuida por los ofrecimientos de ayuda que recibe.

Así mismo, se presentaron ejemplos en los que tanto el tiempo dedicado a la conversación e interacción personal, como los anclajes en el vivir de cada estudiante, se convertían en condiciones que permitían a la docente vincular a la práctica y estudio a todo el alumnado. En muchos casos aparecen dudas sobre la oportunidad o medida de la apertura a los mundos particulares que traen al aula, en tanto que detienen la separación y el inicio de otras prácticas diferentes a las vividas en los tiempos con sus familias, pero se expone con claridad como experimenta esos tiempos como si entrarán en competencia con los señalados por las prescripciones curriculares.

El análisis de los textos del diario y su contextualización en el marco analítico propuesto permite señalar el tiempo como condición indispensable para lograr anclajes de una parte del alumnado con la práctica cotidiana del aula.

Ante dicha necesidad de tiempo se han propuesto dos elementos que complican su satisfacción.

Por una parte, las ya referidas rendiciones de cuentas y las regulaciones y prescripciones curriculares que marcan los ritmos de la práctica cotidiana en el aula, y, por otro, la segregación escolar, cuya manifestación más clara en el diario de la docente son las referencias a la alta proporción de alumnado vulnerable en el grupo, lo que refuerza la percepción de no poder realizar el acompañamiento necesario y adecuado a los ritmos de cada estudiante.

A esta limitación que plantea la segregación educativa en cuanto al tiempo como requisito indispensable en la labor formadora, en la línea de lo planteado en la revisión literaria, se añade la falta de pluralidad y diferencia (Biesta, 2006) en la escuela, lo que le impide convertirse en un espacio en el que cada estudiante tenga la posibilidad de ser sujeto y de reconocer al otro como tal.

4.3. Sobre la práctica: Regulación de las conductas

Las prácticas pedagógicas que se expusieron hasta ahora integran aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje junto a otros dirigidos a las formas de hacerse presentes en el aula y de regular la propia conducta. En este apartado se completa esta categoría con reflexiones sobre los procesos dirigidos exclusivamente a mantener un ambiente adecuado para el trabajo.

Concretamente en el análisis de la práctica de la docente, a partir de una ética fundamentada en la idea del cuidado del sí y del otro (Foucault, 1999), se han encontrado referencias en su diario que llaman la atención sobre el interés de incluir en la reflexión aquellas tecnologías y mecanismos que se despliegan en la organización de las intervenciones, atención a demandas del alumnado, las tomas de decisiones y en las relaciones del aula, con el objeto de no profundizar en la situación de dominación, opresión y exclusión de los grupos de población más vulnerables.

Entre otras se analizaron algunas estrategias puestas en marcha en el aula para asegurar el reconocimiento y atención a todo el alumnado como las rondas de participación, los ofrecimientos de ayudas y la atención a las formas de expresión de las necesidades del alumnado más vulnerable. Se ha procurado en ese sentido, identificar en

qué modo los discursos y políticas educativas analizados en el marco teórico impactan sobre las actuaciones de la docente y del propio alumnado con relación a este campo de las relaciones en el aula creando formas particulares de subjetividad.

4.3.1. Las normas y las relaciones entre iguales

Estas estrategias podrían constituir modos de hacer frente, o, al menos, de tomar conciencia sobre las posibilidades reales de participación del alumnado en las dinámicas del aula, afectadas por los capitales sociales, económicos, culturales y personales de los que dispone cada estudiante.

Concretamente, en primer lugar, se analizaron los modos en que dicha participación y las formas de reconocimiento que llevan aparejadas se ven afectadas por consideraciones sobre lo que se denomina el esfuerzo personal, las capacidades personales y las demostraciones de autonomía en el trabajo académico en el aula.

También se advirtió qué tipo de subjetividad se promueve con las medidas y mecanismos que se proponen para resolver los conflictos en el grupo. En ese sentido, la docente, actúa como guía tratando de promover un tipo de subjetividad en el que el cuidado a las personas y a lo que nos rodea se sitúa en el centro. Algunas de esas prácticas, por lo tanto, perseguirían tanto ganarse el acuerdo del alumnado con un determinado código de conducta decidido o con los mecanismos que se utilizan para resolver los conflictos de intereses entre estudiantes en el sentido más disciplinario, como promover unos valores de cuidado y de reconocer la presencia de todas las personas como sujetos.

El tiempo que se dedica a esa tarea a menudo se presenta en el diario, como tiempo que se resta a la dedicación académica, a pesar de que existe un vínculo estrecho entre ambas. En realidad, también aquí el encuentro en un espacio en el que se reflejan posiciones de desigualdad, de rechazo y aversión, de resignación o lucha por conseguir el reconocimiento del grupo o de las personas adultas marca las interacciones diarias más allá de la voluntad inicial de concentrarse en el estudio.

En esas circunstancias, una de las constataciones con más fuerza en la investigación, especialmente en los relatos ofrecidos por el grupo de estudiantes es la fuerza de las relaciones entre iguales en lo que sucede en el aula y por tanto en la creación de un ambiente de trabajo y respeto.

Sin embargo, como se sugirió la dimensión que cobró mayor trascendencia en esa reflexión de la docente es la que escapa en cierto sentido a una comprensión disciplinaria o correctiva de la labor educativa.

Se trata de las implicaciones que encontró en la diferente posición negociadora de cada estudiante en las situaciones de conflicto, o de ruptura de las normas de la clase y por tanto de las formas de reconocimiento y sanción que de forma más o menos inconsciente acarrear. Se expusieron, en ese sentido, ejemplos de conflictos en los que dos alumnos parecen encontrarse en pie de igualdad al reivindicar su derecho a expresarse, a negociar y a proteger sus propios intereses, pero, también, ejemplos de algunas figuras en la clase que parecen vivir acumulando rasgos negativos que cruzan todas las dimensiones de su persona y de sus relaciones.

4.3.2. Rupturas de las normas. Diferencia y desigualdad

Las diferentes posiciones del alumnado que se han expuesto con relación a su percepción de sentirse con derecho a intervenir o de pertenencia y vínculo con los valores de la escuela, requiere tomar en consideración la propia posición del profesorado con relación a esos mismos valores en situaciones de regulación de las conductas.

En ese sentido, se señala que la igualdad pedagógica que se marca el profesorado como imperativo moral requeriría de un esfuerzo de distanciamiento de sus propias reacciones ante los aciertos y desaciertos que se encuentran en el aula, al identificarse más fácilmente con modos de reacción, reivindicación o rechazo de ciertos grupos sociales caracterizados por un estándar cultural, deseado e indiscutible en la escuela.

Por otra parte, se ha mostrado como las dificultades específicas para tratar de llevar la atención de una parte del alumnado al estudio y la práctica, además de con los cuestionamientos sobre las capacidades de la docente, parecen resolverse con combinaciones de los modos disciplinarios, correctivos y psicológicos. Entre ellas se observaron diversos niveles de paciencia y rechazo abierto; la extensión al grupo de la responsabilidad en el tratamiento de las dificultades, pero, también, con una exposición abierta de que no es posible atender a tantas dificultades, de comportamiento y de aprendizaje con orígenes diversos y a la vez responder a la presión percibida para lograr el éxito académico.

Apoyo: Extrañamiento y reflexión

En ese sentido, se plantea la atención de la persona docente, como un campo en el que la disputa y articulación entre distintos intereses se lleva a cabo condicionada por la propia posición del profesorado y, a pesar de su voluntad por enseñar a todo el alumnado.

El papel articulador entre los mundos del alumnado y el que resulta dominante en la escuela, que adquiriría la atención e interpretación de la docente sobre lo que sucede en el aula, requiere un profundo conocimiento de cada estudiante y una forma de extrañamiento de las propias valoraciones sobre el acontecer en el aula que aparecen inevitablemente por dicha posición. En ese sentido, la fuerza primordial que la estima del resto del grupo tiene en estas edades, sería el motor de una parte importante de las intervenciones y conductas que se despliegan en la clase y ante las cuales la docente reacciona y trata de conducir las en otra dirección.

Se consideran apoyos aquellos mecanismos que promueven una suerte de extrañamiento similar al que se ha desplegado en el trabajo etnográfico, como la exposición abierta de las normas que rigen los intercambios, las rondas de participación o ayudas, pero también de otros, como las preguntas y cuestionamientos sobre las reacciones que despliega ante las intervenciones del alumnado o las propias interpretaciones de los comportamientos y actitudes de rechazo del alumnado más vulnerable.

Se señaló en ese sentido, las posibilidades que abre una interpretación de dichas actuaciones del alumnado como parte de un rechazo y posición de autoprotección en un sistema en el que no encuentran reconocimiento ni posibilidades de éxito, y no tanto a los valores del conocimiento y la curiosidad por el mundo que les rodea.

4.4. Conclusiones metodológicas y líneas futuras de investigación

De acuerdo con lo que se ha expuesto en el apartado metodológico esta investigación se planteó como una cuasi-etnografía, que utilizaría diversos modos de indagación y herramientas para describir y analizar una práctica educativa, desde una doble perspectiva. La adopción de un punto de vista múltiple, y la doble condición de la docente investigadora, planteó la ruptura de algunas de las posiciones tradicionales entre

quien observa y quiénes son observados. Por lo tanto, el diseño investigador se ha encuadrado entre aquellos planteamientos en los que la aceptación de la subjetividad y su desafío a partir de la presencia de otras subjetividades, y de la incorporación de elementos contextuales permitiría delimitar, situar e interpretar el conocimiento producido.

Con relación a la técnica utilizada para la exploración de la perspectiva de la docente ya se ha expuesto su pertenencia a los dispositivos pedagógicos que intervienen en la configuración de la subjetividad de la docente. Sin embargo, ese carácter no ha impedido una lectura crítica de los elementos que han aparecido en el diario, desvelando su potencia transformadora cuando se sitúan los fines educativos en el centro de la reflexión y se procura la ruptura de la circularidad del pensamiento con la inclusión de meta puntos de vista para someter a análisis el propio proceso reflexivo y las condiciones de escolarización en las que tiene lugar.

Con relación a la técnica de observación propuesta para el grupo de estudiantes, también se han señalado ya algunos elementos que no se habían considerado inicialmente:

- La apertura de la consigna que se ofreció al grupo de estudiantes ha facilitado la manifestación de los estilos personales de una parte del grupo, dado que han podido utilizar aquellos géneros más familiares para su expresión.
- Esa amplitud de la consigna y la ruptura con las formas propias de los enunciados de la esfera educativa, sin embargo, puede haber causado un grado de inseguridad e inhibición a una parte pequeña del grupo.
- La proposición de dos cuestiones, una centrada en lo que sucedía en el aula y otra en la actuación de la docente, no habría ayudado a la definición de la tarea, pero no se han apreciado tampoco especiales dificultades en la selección de las temáticas que abordaron.
- El registro del sonido de la clase supuso un modo innovador de interpretación de la tarea de observación que no se había contemplado inicialmente, lo que planteó algunos interrogantes sobre su sentido y validez. Esta dificultad, sin embargo, ha abierto una nueva vía de interpretación sobre qué aspectos de la clase pueden atraer más o menos la atención de cada estudiante.
- Por último, en algunos registros se constató que la grabadora adquirió el carácter de juego o de herramienta para la interacción con compañeros, en modos que, además de transgredir la consigna de la observación, reproducían en las grabaciones del alumnado formas de relación que con frecuencia

escapan a la atención de la docente y que plantean algunas cuestiones sobre las formas de dar seguimiento a su utilización.

Para la docente investigadora si bien la técnica del relato del alumnado en un primer momento representó la materialización de una presencia evaluadora externa, en el momento del análisis ha supuesto un hallazgo para su comprensión sobre el proceso investigador, con un marcado valor pedagógico, al ofrecerle una ventana de acceso al mundo particular de cada estudiante y una oportunidad de escucha que no había logrado en sus años previos de docencia. A la inversa, la inhibición que se aprecia en los relatos de alguna alumna, interpretados desde la vivencia de una fuerte presión normativa sobre los discursos adecuados en la esfera educativa, pudo resultar afectada por la presencia de dicha ventana de acceso a su pensamiento.

Para finalizar, se presentan algunas líneas de investigación para el futuro que han emergido a lo largo del proceso de indagación. Se refieren algunas a una parte de las conjeturas planteadas y otras a la incidencia y relevancia de diversas condiciones de escolarización planteadas en la investigación. Entre ellas se destacan las siguientes:

- Impacto de las calificaciones recibidas en las trayectorias académicas, en las percepciones de sí y en las expectativas de éxito que desarrolla cada estudiante atendiendo a diversos factores como el contexto socioeconómico y cultural de procedencia; a la existencia de otras formas de reconocimiento en un aula, y a los sistemas de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

- Exploración y análisis de las vivencias de estudiantes con relación a las formas y oportunidades de intervenir, pedir ayuda en distintas materias o lograr la atención de la docente y del resto del grupo atendiendo a los grados de segregación educativa, al contexto socioeconómico y cultural de procedencia, y a la capacidad percibida.

- Análisis de la incidencia de la matrícula viva por centros en Cantabria y de las vivencias del alumnado que se desplaza y del que permanece, atendiendo a factores como la segregación educativa, los contextos familiares de procedencia y el nivel educativo.

- Identificación y exploración del grado de conciencia y penetración en el pensamiento docente de los discursos educativos hegemónicos entre el profesorado de infantil, primaria y secundaria en nuestra comunidad autónoma.

ANEXOS

ANEXO I. Certificación de aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACION

D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de **Presidenta del citado Comité**,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud de la investigadora Dña. **MARGARITA SAÑUDO BARTOLOMÉ** cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: La escucha docente. Descripción, análisis y exploración de su relación con los procesos de inclusión y exclusión en el contexto educativo a partir de un estudio de caso en un aula de educación primaria.

Ámbito (Educación, Económicas, Derecho, Humanidades indicar la que proceda):
Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): Tesis doctoral

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación de la UC:

CE Tesis 03/2019.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto

Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación-

Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

ANEXO II. Hojas informativas, consentimientos y autorización.

HOJA DE INFORMACIÓN A LA FAMILIA

TÍTULO DEL ESTUDIO: La escucha docente. Descripción, análisis y exploración de su relación con los procesos de inclusión y exclusión en el contexto educativo a partir de un estudio de caso en un aula de educación primaria.

INVESTIGADORA: Margarita Sañudo Bartolomé

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. Teresa Susinos Rada

INTRODUCCIÓN

Me dirijo a usted para informarle sobre la investigación que he proyectado desarrollar en el contexto de la clase en el CEIP XXXXXXXXXXXXX de Santander del que su hija/o es alumna/o durante el curso 2019/2010. El estudio ha sido aprobado por el ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, del COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES de la Universidad de Cantabria y respeta la normativa vigente.

Mi intención es proporcionarles información adecuada y suficiente para que puedan evaluar y juzgar si consideran adecuado autorizar la participación de su hijo/a en el estudio. Para ello lea con atención esta hoja informativa y luego podrá preguntar cualquier duda que le surja relativa a la investigación. Además, puede consultar con cualquier persona que considere oportuno.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación en este estudio es voluntaria. En caso de que decidan participar en el estudio, pueden cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que por ello se altere la relación educativa con la tutora y sin que se produzca perjuicio alguno en el trabajo académico.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El estudio consiste en la observación de la práctica de la profesora con relación a su forma de escuchar y atender al alumnado. Así mismo se desarrollará una consulta al alumnado sobre el mismo aspecto. El objetivo último es la mejora de la práctica a partir del análisis de los aspectos que favorecen y que dificultan una atención al alumnado que responda a sus inquietudes y favorezca tanto su éxito académico como el fortalecimiento de sus capacidades reales para desenvolverse de forma autónoma y solidaria.

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Beneficios de la participación en el estudio.

Se espera mejorar el conocimiento científico relativo a las características de una relación pedagógica que promueva la inclusión y el éxito académico para todo el alumnado. El propósito es que otras niñas y niños se beneficien en el futuro. Es posible que este grupo no reciba ningún beneficio directo por su participación en este estudio, pero el modo de consultar al alumnado que se ha propuesto ofrece ya una primera oportunidad para conocer su opinión sobre su experiencia en la clase que se procurará incorporar en la docencia.

Una vez finalizada la investigación se expondrán al alumnado las principales conclusiones que se deriven de su participación en la investigación mediante técnicas acordes a su edad e interés expresado.

Así mismo, se os convocará a un encuentro a todas las familias interesadas en el que se comunicará los resultados y hallazgos relevantes de la investigación.

Riesgos de la participación en el estudio.

La investigadora se compromete a garantizar en todo momento la confidencialidad, anonimato y privacidad de cualquiera de las opiniones que se emitan en la investigación (ver siguiente apartado).

Por otra parte, en la consulta al alumnado se emplearán técnicas diseñadas especialmente para adaptarse a las características de todo el alumnado con el objeto de facilitar su comprensión. Este diseño metodológico que atiende a principios inclusivos y participativos permite, además, la evaluación y decisión por parte del alumnado del grado de implicación y tema de interés sobre el que enfocar su aportación. El objetivo de estas formas de consulta es evitar cualquier presión sobre el alumnado y promover su libre expresión sobre aquellos aspectos que considere relevantes.

Se procurará además exponer con claridad al alumnado, en qué calidad se está actuando en cada momento, si como docente o como investigadora, delimitando claramente los períodos de recogida de información.

CONFIDENCIALIDAD

El procesamiento de los datos personales se realizará según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código, de forma que no sea posible la identificación informante. Sólo la investigadora y personas autorizadas relacionadas con el estudio tendrán acceso a dicho código y se comprometen a usar esta información exclusivamente para los fines planteados en el estudio. Los miembros del Comité Ético de Investigación pueden tener acceso a esta información en cumplimiento de requisitos legales. Se preservará la confidencialidad de estos datos y no podrán ser relacionados con ninguna de las personas participantes, incluso aunque los resultados del estudio sean publicados.

DATOS DE CONTACTO

Si tiene dudas en cualquier momento puede contactar con la investigadora:

Investigadora. _____

Tfno. _____

E-mail _____

HOJA DE INFORMACIÓN A LAS NIÑAS Y NIÑOS

TÍTULO DEL ESTUDIO (adaptación): ¿Cómo escucha la profesora?

INVESTIGADORA: Margarita Sañudo Bartolomé

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. Teresa Susinos Rada

Querido/a alumno/a:

Me dirijo a ti para contarte sobre una investigación que he quiero realizar en nuestra clase de 2ºB del colegio XXXXXXXXXXXXXXXX de Santander durante este curso 2019/2020.

Aunque ya llevo unos años dando clase, para aprender a ser mejor profesora a veces hay que fijarse bien en cómo lo estoy haciendo. Así que he pensado observar con cuidado mi forma de escuchar a las cosas que decís, necesitáis u os gustaría que ocurrieran en clase. Para hacerlo he buscado la ayuda de algunas personas de la Universidad de Cantabria, en donde estudian las profesoras y profesores, que ya han realizado otras investigaciones.

Además, ya sabéis que cada persona es especial así que tengo mucho interés también en saber qué opináis cada niña y niño sobre mi manera de atenderos y educar.

Me gustaría explicaros muy bien para que penséis si os gustaría participar o no en mi investigación. Para ello he escrito esta hoja y luego podrás preguntar cualquier duda que tengas. Además, puedes hablar con cualquier persona de tu familia, porque ya les he explicado.

La participación en este estudio es voluntaria, es decir, que tu familia y tú, sois las personas que deciden si queréis ayudarme a aprender. Si decidís participar en el estudio, puedes cambiar de opinión en cualquier momento y dejar de hacerlo, sin que haya ningún cambio en nuestra clase.

La manera de ayudarme y participar será dar tu opinión sobre nuestra clase. Lo haremos de la manera más divertida posible, con dibujos, teatro... y charlando. De esa manera yo, podré ver qué problemas tengo o qué cosas son más difíciles en los colegios para hacer mejor nuestro trabajo.

Mientras investigo para aprender, es posible que no veas ningún beneficio ahora mismo por participar, pero conocer tu opinión ya me ayudará a prepararme mejor. El propósito es que otras niñas y niños se beneficien en el futuro. Para ello, contaré de la mejor forma posible lo que

he aprendido. También una vez acabada la investigación te contaré las ideas más importantes que haya aprendido con tu participación.

Si decides participar puedes estar segura/o que cualquier cosa que digas y no quieras que se sepa será un secreto, pero también me encargará de contar lo que si quieres que se sepa respetando tu privacidad. Hay una ley, en Europa, que nos obliga a respetar tu privacidad y así lo haré, si quieres que te explique como se hace pregúntamelo en cualquier momento.

Cuando empecemos a recoger tu opinión, te avisaré con tiempo para que sepas que en esas actividades puedes hablar de lo que te parezca más importante.

Si tiene dudas en cualquier momento puedes siempre preguntarme a mí o a tu familia.

HOJA DE INFORMACIÓN A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

TÍTULO DEL ESTUDIO: La escucha docente. Descripción, análisis y exploración de su relación con los procesos de inclusión y exclusión en el contexto educativo a partir de un estudio de caso en un aula de educación primaria.

INVESTIGADORA: Margarita Sañudo Bartolomé

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. Teresa Susinos Rada

INTRODUCCIÓN

Me dirijo a usted para informarle sobre la investigación que he proyectado desarrollar en el contexto de mi clase en el CEIP XXXXXXXXXXXXX de Santander durante el curso 2019/2010. El estudio ha sido aprobado por el COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de la Universidad de Cantabria y respeta la normativa vigente.

Mi intención es proporcionarle información adecuada y suficiente para que puedan evaluar y juzgar si considera adecuado autorizar la realización del estudio en el centro que dirige. Tras la lectura de esta hoja informativa podrá preguntar cualquier duda que le surja relativa al estudio. Además, puede consultar con cualquier persona que considere oportuno.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación en este estudio es voluntaria. En caso de que el alumnado y sus familias decidan participar en el estudio pueden cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que por ello se altere la relación educativa con su tutora y sin que se produzca perjuicio alguno en el trabajo académico.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El estudio consiste en la observación de la práctica de la docente en relación a la escucha y atención al alumnado. Así mismo se desarrollará una consulta al alumnado sobre el mismo aspecto. El objetivo último es la mejora de la práctica a partir del análisis de los aspectos que favorecen y que dificultan una atención al alumnado que responda a sus inquietudes y favorezca

tanto su éxito académico como el fortalecimiento de sus capacidades reales para desenvolverse de forma autónoma y solidaria.

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

Beneficios de la participación en el estudio.

Se espera mejorar el conocimiento científico relativo a las características de una relación pedagógica que promueva la inclusión y el éxito académico para todo el alumnado. El propósito es que otras niñas y niños se beneficien en el futuro. Es posible que este grupo no reciba ningún beneficio directo por su participación en este estudio, pero el diseño metodológico que se ha propuesto ofrece ya una oportunidad para conocer la opinión del alumnado que se procurará incorporar en la docencia.

Una vez finalizada la investigación se expondrán al alumnado las principales conclusiones que se deriven de su participación en la investigación mediante técnicas acordes a su edad e interés expresado.

Así mismo, se convocará a un encuentro a las familias interesadas en el que se comunicará los resultados y hallazgos relevantes de la investigación.

Riesgos de la participación en el estudio.

Tal y como se indica en la hoja informativa a las familias, la investigadora se compromete a garantizar en todo momento la confidencialidad, anonimato y privacidad de cualquiera de las opiniones que se emitan en la investigación.

Por otra parte, en la consulta al alumnado se emplearán técnicas diseñadas especialmente para adaptarse a las características de todo el alumnado con el objeto de facilitar su comprensión. Este diseño metodológico que atiende a principios inclusivos y participativos permite, además, la evaluación y decisión por parte del alumnado del grado de implicación y tema de interés sobre el que enfocar su aportación.

Se procurará además exponer con claridad al alumnado, en qué calidad se está actuando en cada momento, si como docente o como investigadora, delimitando claramente los períodos de recogida de información.

CONFIDENCIALIDAD

El procesamiento de los datos personales se realizará según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código, de forma que no sea posible la identificación informante. Sólo la investigadora y personas autorizadas relacionadas con el estudio tendrán acceso a dicho código y se comprometen a usar esta información exclusivamente para los fines planteados en el estudio. Los miembros del Comité Ético de Investigación pueden tener acceso a esta información en cumplimiento de requisitos legales. Se preservará la confidencialidad de estos datos y no podrán ser relacionados con ninguna de las personas participantes, incluso aunque los resultados del estudio sean publicados.

DATOS DE CONTACTO

Si tiene dudas en cualquier momento puede contactar con la investigadora:

Investigadora. _____

Tfno. _____

E-mail _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS FAMILIAS

TÍTULO DEL ESTUDIO: La escucha docente. Descripción, análisis y exploración de su relación con los procesos de inclusión y exclusión en el contexto educativo a partir de un estudio de caso en un aula de educación primaria.

INVESTIGADORA PRINCIPAL: Margarita Sañudo Bartolomé

CENTRO: PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. Teresa Susinos Rada

D./Dña. _____,
(Nombre y apellidos del tutor/a legal) en MAYÚSCULAS)

D./Dña. _____,
(Nombre y apellidos de la tutor/a legal) en MAYÚSCULAS)

He leído y comprendido la hoja de información que se me ha entregado sobre el estudio arriba indicado.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He realizado todas las preguntas que he precisado sobre el estudio.

Comprendo que la participación de mi hijo/hija es voluntaria.

Comprendo que puede retirarse del estudio:

- Cuando quiera
- Sin dar explicaciones
- Sin que repercuta en la atención educativa de mi hijo/a

Comprendo que la información personal que aporte será confidencial, anónima y no se mostrará a nadie sin mi consentimiento.

Comprendo que su participación no supondrá ningún coste, ni recibiré remuneración económica alguna.

Comprendo que la participación en el estudio implica autorizar la publicación o difusión con fines científicos y/o educativos de los resultados de la investigación de acuerdo con la normativa vigente de protección datos.

Y presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma de la investigadora

Firma de tutor y/o tutora legal

Fecha _____

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO:

Yo,

D./Dña. _____ retiro el consentimiento otorgado para mi participación en el estudio arriba citado.

Fecha y firma:

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ALUMNO/A

TÍTULO DEL ESTUDIO (adaptación): Aprender a ser mejor profesora. ¿Qué hace Marga en clase?

INVESTIGADORA PRINCIPAL: Margarita Sañudo Bartolomé

CENTRO: PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO
“EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. Teresa Susinos Rada

Yo, _____,
alumno/a del curso de 2º de Educación Primaria del CEIP XXXXXXXXXXXXX, de
_____, años de edad, acepto de forma voluntaria participar en la investigación.

He comprendido la hoja de información que se me ha leído sobre el estudio arriba indicado.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He realizado todas las preguntas que he precisado sobre el estudio.

Comprendo que me puedo retirar del estudio:

- Cuando quiera
- Sin dar explicaciones
- Sin que repercuta en la atención educativa que recibo.

Comprendo que la información personal que aporte será confidencial, anónima y no se mostrará a nadie sin mi consentimiento.

Comprendo que mi participación no supondrá ningún coste, ni recibiré remuneración económica alguna.

Comprendo que mi participación en el estudio implica autorizar la publicación o difusión con fines científicos y/o educativos de los resultados de la investigación de acuerdo con la normativa vigente de protección datos.

Y presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma de la investigadora Firma del alumno/a

Fecha

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO:

Yo,

D./Dña. _____ retiro
el consentimiento otorgado para mi participación en el estudio arriba citado.

Fecha y firma:

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

D. XXX XXXX XXXX

Cargo: Dirección del centro

Centro: CEIP XXXXXXXXXXXX de Santander

Investigadora principal: Margarita Sañudo Bartolomé

Con relación a la investigación:

Título: La escucha docente. Descripción, análisis y exploración de su relación con los procesos de inclusión y exclusión en el contexto educativo a partir de un estudio de caso en un aula de educación primaria.

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN”. Universidad de Cantabria.

Directora de la tesis: Dra. Teresa Susinos Rada

HACE CONSTAR que tiene conocimiento y valora positivamente la participación en la investigación arriba citada, de la investigadora y su grupo de clase del CEIP XXXXXXXXXXXX, sin perjuicio de la tarea educativa que tiene encomendada.

En Santander, a de de 2019

Firmado:

D.: XXXX XXXX XXXX XXXX

Director del CEIP XXXXXXXXXXXX

ANEXO IV. Tabla de categorías

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Reflexión y subjetividad	Investigación	Observaciones y reflexiones de la docente sobre la investigación.
	Buen docente	Valoraciones y reflexiones de la docente sobre su papel y práctica docente o recogidas de los comentarios o intercambios con el alumnado.
	Auto responsabilización de la docente	Valoraciones, observaciones y expresiones de sentimientos en las que se evidencia la auto responsabilización personal por el clima o logro académico en el aula.
Posiciones e intencionalidad en los relatos del alumnado	Intencionalidad	Clasificación: Lúdica, <i>youtuber</i> , reflexiva, normativa, expresiva, transgresora, académica y profesional. Documentación y registro del sonido de la clase.
	Temas	Se clasifican los temas abordados por el alumnado y las vinculaciones con los planteados en el apartado de prácticas escolares.
	Actitudes e interpretaciones	Referencias a las actitudes del alumnado durante las grabaciones que la docente recoge en su diario.

Contexto	Condiciones de escolarización y entorno inmediato	Sesión	Indicaciones sobre qué sesión, tipo de agrupamiento, materia trabajada, personas de apoyo y otras circunstancias que interfieren como eventos o época del año.
		Personales y familiares	Indica referencias al contexto personal y familiar como la situación socioeconómica, identificación con una minoría étnica o nacional o la relación con sistemas de protección a la infancia o servicios sociales.
			Referencias a la trayectoria académica y de relación con la escuela o de su familia. Se incluyen referencias a necesidades específicas de apoyo educativo.
	Centro	Indican características, líneas de actuación y circunstancias que rodean el centro. Movilidad o matrícula viva... estabilidad de la plantilla y equipo directivo, referencias al resto del profesorado.	
	Políticas y discursos institucionales.	Elección de centros y segregación escolar	Consideraciones, circunstancias y características relacionadas con el absentismo, matrícula viva, alta concentración de necesidades específicas de apoyo educativa y de otros indicadores socioeconómicos relacionados con la segregación escolar.

		Efectos de la Escuela productiva	Consideraciones y valoraciones sobre las finalidades de la actividad educativa y las prescripciones curriculares
		Efectos de los sistemas de reconocimiento formal del mérito, competencia y calificaciones.	Consideraciones sobre prescripciones y tiempos curriculares; ritmos de aprendizaje; calificaciones, y paradojas sobre reconocimiento al esfuerzo del alumnado más vulnerable.
Prácticas escolares	Procesos de enseñanza y aprendizaje.		Referencias y consideraciones relacionadas con aspectos pedagógicos y didácticos de la práctica de la docente. Apoyos y barreras a la escuela formadora
	Gobierno de la clase		Actuaciones y pensamientos que pretenden mantener un ambiente de trabajo adecuado. Respuesta ante problemas, conflictos o microconflictos y el sentido o comentarios que ponen en marcha en la docente. Apoyos y barreras a la escuela formadora.

Referencias bibliográficas

- Abajo, E., & Carrasco, S. (2005). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas. In *CIDE/Instituto de la mujer* (Vol. 4). CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 1, Issue 3, pp. 377–392). SAGE Publications.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157–1178.
- Alegre, M. Á., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433–461. <https://doi.org/10.1080/01411920902989193>
- Alonso-Carmona, C., & Martín-Criado, E. (2022). Sociological analysis of parental involvement in schooling: “Time matters”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179(3), 3–20. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.179.3>
- Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de la Piqueta.
- Anderson, L., & Stillman, J. (2010). Opportunities to teach and learn in high-needs schools: Student teachers’ experiences in urban placements. *Urban Education*, 45(2), 109–141. <https://doi.org/10.1177/0042085909354445>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 467–478). Sage.

- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research - Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3).
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248–261). SAGE Publications Inc.
- Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. In *Estética de la creación verbal* (p. 396). Siglo XXI.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964200>
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3–4), 155–166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 35(38), 103–113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*.

Informe preliminar.

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barbulescu, R., & Grugel, J. (2016). Unaccompanied minors, migration control and human rights at the EU's southern border: The role and limits of civil society activism. *Migration Studies*, 4(2), 253–272.
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (2008). *Disability studies today* (C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (eds.)). Odyssey.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231–242.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 63–76.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bernal, J. L., & Vera, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189–200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Bhabha, J. (2017). Arendt's children: Do today's migrant children have a right to have rights? *Migrants and Rights*, 31(2), 221–262. <https://doi.org/10.4324/9781315248967>
- Biesta, G. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233–250.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46–57.

<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014>.

- Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? In C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The new publicness of education* (pp. 148–162). Routledge.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54. <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/516>
- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: Los saberes de las maestras. *Curriculum*, 28, 11–31.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total.” *Aula de Innovación Educativa*, 83(84), 77–82.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9–45.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 1–26). Bloomsbury Publishing.
- Bonal, X., & Scandurra, R. (2019). *Equidad y educación en España. Diagnóstico y prioridades*.
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2018). School segregation in the spanish quasi-market education system: local dynamics and policy absences. In X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 200–220). Bloomsbury Publishing.
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. In *Poder, derecho y clases sociales* (2ª). Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2008). Estructuras, habitus, prácticas. In *El sentido práctico* (pp. 85–106). Siglo XXI de España Editores.

- Bourdieu, P. (2018). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 64(1), 40–44. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>
- Bragg, S. (2007). “Student Voice” and Governmentality: The production of enterprising subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343–358.
- Bragg, S. (2010). Consulting young people: a literature review. In *CCE*.
- Bratich, J. (2018). Observation in a surveilled world. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 911–945). SAGE Publications, Inc.
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7–45. <https://doi.org/10.3989/RIS.2002.I33.728>
- Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.
- Burman, E. (2018). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in Sociology of Education*, 28(1), 4–26. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Calarco, J. M. (2011). “I need help!” social class and children’s help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882. <https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Calarco, J. M. (2014a). Coached for the Classroom: Parents’ Cultural Transmission and Children’s Reproduction of Educational Inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015–1037. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Calarco, J. M. (2014b). The Inconsistent Curriculum: Cultural Tool Kits and Student Interpretations of Ambiguous Expectations. *Social Psychology Quarterly*, 77(2), 185–209. <https://doi.org/10.1177/0190272514521438>
- Calderón Almendros, I., Cruz Moya, O., & Rascón Gómez, M. T. (2019). Aproximación al fracaso escolar de alumnado en desventaja desde el análisis crítico del discurso. *Education Policy Analysis Archives*, 27(49), 1–24. <https://doi.org/10.14507/3538>
- Carrasco Pons, S., Pàmies Rovira, J., Beremenyi, À., & Casalta, V. (2011). Más allá de

- la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers. Revista de Sociologia*, 97(2), 311. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carvajal Soria, P., Martín-Criado, E., & Río Ruiz, M. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 7(7), 429–448.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 36.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Fin de milenio*. (Vol. 3). Alianza Editorial.
- Cerny, P. G. (1990). *The changing architecture of politics: structure, agency, and the future of the state*. Sage.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/003804070808100101>
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, Narrative And Self-Study. In *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 575–600). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_15
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Ediciones Akal.
- Collet, J., & Tort, A. (2019). *La gobernanza escolar democrática*. Ediciones Morata.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Connell, R. W. (2004). Una teoría sureña. *Nómadas*, 20, 36–45.
- Consejo de Europa. (2017). *Combatir la segregación escolar en Europa por medio de la educación inclusiva*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/09000016809fd65f>
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado* (3ª Ed.). Ediciones Morata.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke & J. Loveridge (Eds.), *Radical Collegiality through Student Voice: Educational Experience, Policy and Practice* (pp. 17–38). Springer Singapore.
- Cook, P. J., Dodge, K. A., Gifford, E. J., & Schulting, A. B. (2017). A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools. *Children and Youth Services Review*, 82, 262–270. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>
- Cornejo, J. (2011). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 343–373.
- Coronel, J. M., Pascual, I. R., & Rodríguez, I. (2013). Let me put it another way: Methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in Secondary Schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98–129. <https://doi.org/10.4471/qre.2013.20>
- Cortés, R. A., de Sousa, S., Grinberg, S. M., Langer, E. D., Marín, D. L., Noguera, C. E., Veiga-Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2013). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP.
- Cremin, H., Mason, C., & Busher, H. (2011). Problematizing pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585–603.
- Creswell, J. (2006). Five qualitative approaches to inquiry. In *Qualitative inquiry and research design*.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^a). Pearson.
- Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70–85. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.70>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (6^a). Ediciones Morata.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2020). Examining reading comprehension in disadvantaged segregated classes. The role of class composition, teacher trust, and

- teaching learning strategies. *Research Papers in Education*, 00(00), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864766>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Domingo, Á. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Done, E. J., & Murphy, M. (2018). The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse*, 39(1), 142–155. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année Sociologique*, 50(2), 383–408. <https://www.jstor.org/stable/27889622>
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.
- Dubnewick, M., Clandinin, D. J., Lessard, S., & McHugh, T.-L. (2018). The centrality of reflexivity through narrative beginnings: towards living reconciliation. *Qualitative Inquiry*, 24(6), 413–420.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research: *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Eccelli, A., Faccincani, C., Longobardi, G., Lusiardi, D., Manenti, E., Migliavacca, F., Mortari, L., Muraro, L., Porto, F., Riboli, D., Sadou, Z., Sartori, D., & Zamboni, C. (2002). *El Perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Icaria.
- Echeíta, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(1), 26–46.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1(1), 1–24.
- Fairclough, N. (2000). New Labour, New Language? In *New Labour, New Language?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131657-3>
- Fendler, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. In T.

- S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 55–80). Pomares-Corredor.
- Fendler, L. (2001). Educating flexible souls : The construction of subjectivity through developmentality and interaction. *The Child in a Changing World: Regiguring Early Childhood Education*.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*.
<https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379–401.
<https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>
- Fernández-Mellizo, M., & Martínez-García, J. S. (2016). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267–287.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 4(3), 255–269.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice. Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65.
- Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school. A democratic alternative*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
<https://doi.org/10.23935/2016/01018>
- Forsey, M. G. (2010). Ethnography and the myth of participant observation. In S. Hillyard (Ed.), *New Frontiers in Ethnography* (Vol. 11, Issue 2010, pp. 65–79). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1042-3192\(2010\)0000011007](https://doi.org/10.1108/S1042-3192(2010)0000011007)
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.

<https://www.jstor.org/stable/3540551>

- Foucault, M. (1991). El orden del discurso. In *El orden del discurso*. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres*, 15.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*.
- Freire, P. (1966). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (11ª Ed.). Siglo XXI.
- Fullana, J., Pallisera, M., & Vilà, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723–738. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2002). Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil. *Journal of Education Policy*, 17(2), 259–279. <https://doi.org/10.1080/02680930110116570>
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 66–67(66), 113–133.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2019). Las trampas de la diversidad: (Des)igualdades en la escuela. In Á. Solanes Corella (Ed.), *Discriminación, racismo y relaciones interculturales* (pp. 25–49). Aranzadi Thomson Reuters.
- García Cívico, J. (2007). *La tensión entre mérito e igualdad: El mérito como factor de exclusión*. Universitat de València.
- García Cívico, J. (2021). De Michael Sandel a César Rendueles: ¿es posible criticar la meritocracia en nombre del bien común? *Isegoría*, 65. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.65.12>
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social*. Síntesis.
- García, J., & Sáez, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión

- social: Paradojas y apuestas. *Educacion XXI*, 20(2), 95–112. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12710>
- García, J., Sáez, J., Venceslao, M., & Delgado, M. (2016). *Exclusiones: discursos, políticas, profesiones*. Editorial UOC.
- Gentili, P. (2002). La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. *Memorias Del X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Hacia La Construcción de La Sociedad Del Aprendizaje*.
- Gil-Hernández, C. J. (2021). The (unequal) interplay between cognitive and noncognitive skills in early educational attainment: *American Behavioral Scientist*, 65(11), 1577–1598. <https://doi.org/10.1177/00027642211996764>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Vol. 18). Paidós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Macmillan Press LTD.
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *Revista de Economía ICE: Información Comercial Española*, 910(5).
- Gortázar, L., Mayor, D., & Montalbán, J. (2020). *School Choice Priorities and School Segregation: Evidence from Madrid*. 63.
- Guhin, J., McCrory Calarco, J., & Miller-Idriss, C. (2021). Whatever Happened to Socialization? *Annual Review of Sociology*, 47(1). <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090320-103012>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.2307/2070079>

- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: Predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859–879. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588315>
- Haya, I., & Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155–170.
- Hernández I Dobon, F. J., Benno, H., & Martins, M. R. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395–406. <https://doi.org/10.1590/2175-623670297>
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607–626. <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.21>
- Hidalgo, E. A., & Fernández-González, N. (2019). Framing “choice” in language education. The case of freedom in constructing inequality. In L. M. Rojo & A. Del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429286711>
- Hohti, R. (2016a). Now - and Now - and Now: Time, Space and the Material Entanglements of the Classroom. *Children and Society*, 30(3), 180–191.
- Hohti, R. (2016b). *Riikka Hohti Classroom matters*. Helsinki.
- Hohti, R. (2016c). Time, things, teacher, pupil: engaging with what matters. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(9), 1148–1160. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1201610>
- Hohti, R., & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. In *Childhood* (Vol. 21, Issue 4, pp. 548–562).
- Hohti, R., Karlsson, L., & Palmu, T. (2013). Children as ethnographers: space for children's narrative Knowing within classroom intra-action. *Ethnography and Education Conference, Oxford, 16, 17 and 18 September, 2013: Papers 2013*, 1–20.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129–150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>

- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *Isegoria*, 49, 377–395. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1).
- Irwin, K. (2006). Into the dark heart of ethnography: The lived ethics and inequality of intimate field relationships. *Qualitative Sociology*, 29(2), 155–175. <https://doi.org/10.1007/s11133-006-9011-3>
- Jessop, B. (1998). The Rise of Governance and the Risks of Failure: the Case of Economic Development. *International Social Science Journal*, 50(155), 29–45.
- Jessop, B. (2001). What Follows Fordism? On the Periodization of Capitalism and Its Regulation. *Phases of Capitalist Development*, 283–300. https://doi.org/10.1057/9781403900081_17
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381–404.
- Kanics, J., & Senovilla, D. (2010). Protected or merely tolerated? Models of reception and regularization of unaccompanied and separated children in Europe. In J. Kanics, D. Senovilla, & K. Touzenis (Eds.), *Migrating Alone. Unaccompanied and separated children's migration to Europe*. UNESCO.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, R. S., & Monzó, D. L. (2018). *Critical Pedagogy and Qualitative research: Advancing the Bricolage* (N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.); 5ª). SAGE Publications Ltd.
- Kuppens, T., Easterbrook, M. J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (2015). Life at both ends of the ladder: education-based identification and its association with well-being and social attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(9), 1260–1275. <https://doi.org/10.1177/0146167215594122>
- Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A. S. R., Spruyt, B., & Easterbrook, M. J. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76(9),

- 429–447. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.11.001>
- Labaree, R. V. (2002). The risk of ‘going observationalist’: negotiating the hidden dilemmas of being an insider participant observer. *Qualitative Research*, 2(1), 97–122. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001641>
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J., & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española Del Tercer Sector*, 5, 15–57.
- Laparra, M., & Pérez, B. (2008). ¿Qué entendemos por exclusión social? In *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 177–205). Fundación Foessa.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press. <https://doi.org/doi:10.1525/9780520949904>
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación psicológica de la experiencia de sí. In J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de la Piqueta.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In J. Contreras & N. de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87–116). Ediciones Morata.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (Eds.). (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- Littler, J. (2016). Meritocracy as plutocracy: The marketising of ‘equality’ under neoliberalism. *Neoliberal Culture*, 73–100. <https://doi.org/10.3898/newf.80/81.03.2013>

- Littler, J. (2018). *Against meritocracy. Culture, power and myths of mobility* (Vol. 4, Issue 1). Routledge.
- López Baños, F., Manrique Solana, R., & Otero, S. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 10(33), 203–220.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 7–39). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_1
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse*, 28(3), 405–420. <https://doi.org/10.1080/01596300701458970>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103–122. <https://doi.org/10.14201/teri.19442>
- Martín-Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115–138. <https://doi.org/10.3989/RIS.2012.07.24>
- Martín-Criado, E. (2019). *Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos*. Entramados Sociales.
- Martín-Criado, E. (2021). Usos y abusos del concepto de habitus. *Tla-Melaua*, 15(1), 25.
- Martín-Criado, E., & Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, 26(1), 33–52.
- Martín Rojo, L. (2018). Neoliberalism and linguistic governmentality. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (Vol. 1, Issue July). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.28>
- Martín Rojo, L., & Percio, A. Del (Eds.). (2019). *Language and Neoliberal*

Governmentality. Routledge.

- Martínez, L. M., Fernández Enguita, M., & Gómez, J. R. (2010). Motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso. *Revista de Educación, número ext(1)*, 119–145.
- Masschelein, J., & Quaghebeur, K. (2005). Participation for better or for worse? *Journal of Philosophy of Education, 39*(51–65).
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). Inclusive education for exclusive pupils. A critical analysis of the government of the exceptional. In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the Government of Disability*. the University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769x.2007.00235.x>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education, 10*(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Maturana, H., & Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (19th ed.). Editorial Universitaria.
- Mauro, E. (2021). Di destra e di “sinistra” (A proposito di Salvatore Cingari, La Meritocrazia, Ediesse, Roma, 2020, pp. 249). *P.A. Persona e Amministrazione, 9*(2), 831–882. <https://doi.org/10.14276/2610-9050.3335>
- Merchán, F. J. (2011). El control de la conducta del alumnado en el aula: ¿un problema para la práctica de la investigación escolar? *Investigación En La Escuela, 73*, 53–64.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: El caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives, 20*(32), 1–12.
- Messiou, K. (2013). Engaging with students’ voices: using a framework for addressing marginalisation in schools. *Revista de Investigación En Educación*.
- Millei, Z. (2012). Thinking differently about guidance: Power, children’s autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research, 10*(1), 88–99.

<https://doi.org/10.1177/1476718X11406243>

- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. In H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. (pp. 12–36). Universidad Autónoma de Madrid.
- Moore, A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429196737-8>
- Moore, A., & Clarke, M. (2016). “Cruel Optimism”: Teacher attachmente to professionalism in an era of performativity. *Journal of Educational Policy*, 31(5), 666–677.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murillo, F. J., Almazán, A., & Martínez Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89–97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Murillo, F. J., & Graña, R. (2020). ¿Segregación escolar por nivel socioeconómico o por nivel de estudios de los padres? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 9–29. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 5–8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2017). When Theory Meets the “Reality of Reality”: Reviewing the Sufficiency of the Social Model of Disability as a Foundation for Teacher Preparation for Inclusive Education. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 81.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Vol. II*. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OCDE. (2021). *Education at a glance 2021*.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). School choice as a sociological issue. A literature review. *Revista Brasileira de Educacao*, 23(January). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Osuna, C. (2012). Intercultural education. a critical review. *Revista de Educacion*, 358(1), 38–58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–30.
- Passaretta, G., Skopek, J., & Huizen, T. Van. (2022). Is social inequality in school-age achievement generated before or during schooling? A european perspective. *European Sociological Review*, 00(0), 1–17.
- Pearce, T. C., & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta. In J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171–177.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar* :

profesionalización y razón pedagógica.

- Perryman, J. (2011). The return of the native: The blurred boundaries of insider/outsider research in an English secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 857–874. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529842>
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745–756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Prat i Carós, J. (2007). *Los sentidos de la vida: La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*. Ediciones Bellaterra.
- Raby, R. (2014). Children’s participation as neo-liberal governance? *Discourse*, 35(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>
- Rancière, J. (1992). Politics, identification, and subjectivization. *October*, 61, 58–64.
- Rancière, J. (2007). *En los bordes de lo político*. La Cebra.
- Rancière, J., & Panagia, D. (2000). Dissenting words: A conversation with Jacques Rancière. *Diacritics*, 30(2), 113–126. <http://www.jstor.org/stable/1566474>
- Reay, D. (2013). Social mobility, a panacea for austere times: tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 660–677. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816035>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reay, D. (2020). The perils and penalties of meritocracy: Sanctioning inequalities and legitimating prejudice. *Political Quarterly*, 91(2), 405–412. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.12829>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Rice, N. (2006). Promoting “epistemic fissures”: Disability studies in teacher education. *Teaching Education*, 17(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10476210600849722>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications Inc.

- Río Ruiz, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, *14*, 85–105. <https://idus.us.es/handle/11441/65919>
- Río Ruiz, M. Á. (2011). Más allá del protocolo: Estrategias contra el absentismo en centros andaluces de atención educativa preferente. *REVISTA TEMPORA*, *14*, 39–63.
- Río Ruiz, M. Á. (2014). Micropolítica del absentismo escolar. In C. Peláez-Paz & M. I. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 173–178). Traficantes de Sueños.
- Roberts-Holmes, G. (2015). The ‘datafication’ of early years pedagogy: ‘if the teaching is good, the data should be good and if there’s bad teaching, there is bad data.’ *Journal of Education Policy*, *30*(3), 302–315.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, *10*(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, *104*(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Romero, J., & Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, *4*(2), 142.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters in Theory and History of Education*, *13*, 71–91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Sabiote, C. R., Quiles, O. L., & Torres, L. H. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, *XV*(2), 133–154. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Saiz Linares, Á. (2016). *El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa: propuesta de un modelo de formación docente*. Universidad de Cantabria.

- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Editorial Debate.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 71–85.
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educacao, Sociedade & Culturas*, 47, 11–30.
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(4), 9. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking Classroom Participation: Listening to Silent Voices*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01090.x>
- Sierra Nieto, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Universidad de Málaga.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4).
- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 588–605. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. In M. Simons, J. Masschelein, & J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 107–147). Mino y Davila. <https://elibro.net/es/lc/unican/titulos/59464>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 38, 93–102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Sjöberg, L. (2014). The construction of the ideal pupil-teacher training as a discursive

- and governing practice. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23136>
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación* (J. Larrosa & C. Skliar (Eds.)). Homo Sapiens Ediciones.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Slee, R. (2018). Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny. In *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Slee, R., Johnson, B., Sullivan, A. M., & Baak, M. (2019). What is Inclusive Education?., *Refugee Student Resilience Study Key Issues Paper N°6, August, 4–7*. <https://doi.org/10.25954/5d4a5c7d3a5cb>
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación, 327*, 49–68.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación, 359*, 16–23.
- Susinos, T., & Calvo, A. (2006). “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 8–9*, 87–106. <https://doi.org/10.18172/con.559>
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación, 359*, 24–44.
- Susinos, T., & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a {Spanish} primary school. *Cambridge Journal of Education, 44(3)*, 385–399.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 11(2)*.
- Susinos, T., & Rodríguez-Hoyos, C. R. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista*

Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 70, 15–30.

Susinos, T., Rojas, S., & Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83–99.

Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1991). *Issues and practices in Inquiry-oriented teacher education*. The Falmer Press. <https://doi.org/10.1037/05192511>

Taguieff, P. A. (1998). El racismo. *Cahier Du CEVIPOF*, 20.

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2015). Rethinking knowledge production and circulation in comparative and international education: Southern theory, postcolonial perspectives, and alternative epistemologies. *Comparative Education Review*, 59(1), v–viii. <https://doi.org/10.1086/679660>

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61, S1–S24. <https://doi.org/10.1086/690455>

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(3), 349–360.

Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación En Educación*, 1(13), 7–26.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: exploring the manufacture of inability*.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Esteban Villar, M. de, Abellán, C., Banda, R. de

- la, Bolívar, A., Carabaña, J., Cuevas Ruiz, P., Felgueroso, F., García Clavel, J., Sancho, M. Á., & Esteban, M. (2021). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & Van Ho (Eds.), *Equity and Excellence in Education: Towards Maximal Learning Opportunities* (pp. 75–95). Routledge.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Varela, J. (1990). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de Educación*, 292, 219–236.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, 298(Monográfico), 7–29.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), 26. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2779>
- Veiga-Neto, A., & Noguera, C. E. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213–235.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (5ª). Trotta.
- Verger, A., & 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*, 1–24.
- Villamor, P., & Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 265–276. <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/457>

- von Hippel, P. T., & Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*, 6, 43–80. <https://doi.org/10.15195/V6.A3>
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability and Society*, 16(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/09687590120035807>
- Watts, J. H. (2006). “The outsider within”: Dilemmas of qualitative feminist research within a culture of resistance. *Qualitative Research*, 6(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/1468794106065009>
- Whitty, G., & Wisby, E. (2007). Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 303–319. <https://doi.org/10.1080/09620210701543957>
- Willis, P. (2007). Producción cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. In H. M. Velasco Maillo, F. J. Garcia Castaño, & A. Diaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 461). Trotta.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wolf, P. J., & Macedo, S. (2004). Introduction: School choice, civic values, and problems of policy comparison. In P. J. Wolf & S. Macedo (Eds.), *Educating citizens. International perspectives on civic values and school choice* (pp. 1–27). Brookings Institution Press.
- Woods, P. (2012). *The divided school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315620428>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra.
- Young, I. M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x>

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Zeichner, K. M. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión Docente*, 25, 74–85.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.