

Resumen

En este artículo se analizan, a través de las experiencias escolares de los jóvenes escolarizados en un instituto público de secundaria, los efectos e implicaciones de los grupos de nivel en las identidades juveniles, las trayectorias escolares y las relaciones entre pares. La separación por niveles reproduce las desigualdades socioeconómicas y étnicas, refuerza la segregación y exclusión social, y produce un frágil éxito escolar. La investigación se basa en una etnografía en un IES del área metropolitana de Barcelona, siguiendo a los jóvenes de 3º y 4º durante los cursos 2001-02 y 2002-03.

Palabras clave: grupos de nivel, escuela, identidad juvenil, exclusión social, relaciones entre iguales.

Abstract

In this article, through the scholastic experiences of pupils attending a state secondary school, we analyse the effects and implications of streaming on juveniles identities, school trajectories and peer relations. Separation by levels reproduces socioeconomic and ethnic inequalities, reinforces segregation and social exclusion, and produces fragile scholastic success. The research is based on an ethnography at a secondary school in the metropolitan area of Barcelona, following up 15-17-year-old students (Grades 10 and 11) over academic 2001-02 and 2002-03.

Key words: streaming, school, juvenile identity, social exclusion, peer relations.

JEL classification: I21.

EFFECTOS ESCOLARES Y SOCIALES DE LA SEPARACIÓN POR NIVELES EN UN INSTITUTO DE SECUNDARIA DE LA PERIFERIA DE BARCELONA

M.^a Isabel POFERRADA ARTEAGA

Universidad Autónoma de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN

«**N**O segregamos alumnos, les damos lo que necesitan», explicaba el director de un instituto de educación secundaria del Vallès Oriental en un artículo sobre segregación escolar publicado por *El Periódico* el pasado 11 de noviembre (1). En el mismo artículo, varios directores de instituto defendían las ventajas de la separación por niveles para contrarrestar los negativos efectos de dicho sistema en el éxito escolar publicitados por uno de los informes sobre la situación educativa en Cataluña de la Fundació Jaume Bofill (2), donde se aseguraba que dicha separación tenía un efecto negativo sobre los resultados escolares, contrario a lo buscado por la escuela con este mecanismo. En el mismo artículo podíamos leer, como opinión de las direcciones de los centros escolares, que «gracias a una mayor homogeneización de las aulas, los estudiantes reciben una atención personalizada que mejora sus resultados» y «los alumnos que trabajan en un nivel adaptado a su ritmo de aprendizaje tienen más probabilidades de éxito», es decir, que estas prácticas se llevan a cabo, según las escuelas, por el bien de sus alumnos, para ayudarles a aprender mejor y tener mayor éxito escolar. Sin embargo, a menudo, «la atención personalizada» se transforma en la asignación de profesorado con menos experien-

cia y la simplificación e infantilización de los contenidos sin una verdadera adaptación de los métodos pedagógicos o de la forma de organizar las clases. La «homogeneización» también puede ir asociada a una asignación que, aunque oculta, es altamente eficiente, de expectativas muy diferenciadas entre grupos-clase, que son transmitidas a través de exigencias escolares, comparaciones del profesorado, o pequeños pero efectivos actos simbólicos que comunican a los jóvenes que su éxito está limitado por los bordes del grupo-clase donde han sido situados. Es así como el nivel del éxito posible para cada grupo-clase está delimitado antes de que los jóvenes demuestren cuánto pueden aprender, y esas teóricas «mayores probabilidades de éxito» están circunscritas y ajustadas a la estructura donde chicas y chicos son situados antes de poder demostrar la propia variabilidad de su respuesta escolar ante diferentes materias, métodos y profesorado. Es decir, y como una de las jefas de estudio de un instituto catalán nos decía en otra investigación: «primero creamos la estructura, y luego los vamos poniendo en un grupo u otro» (Carrasco y Ponferrada, 2007). El destino de cada uno de los jóvenes, bajo el discurso de la atención a las necesidades, es decidido antes de que demuestren nada.

Cómo han mostrado Rosenthal y Jacobson (1980), los actos de

etiquetado son los que más potencian el fracaso escolar en el aula. Las expectativas inciden claramente en la visión de sí mismos de los jóvenes, que, cuando no se perciben como competentes académicamente, interiorizan su inferioridad, no se sienten cómodos en los grupos «altos» e incluso acaban eligiendo, de forma voluntaria, su recolocación en grupos «bajos», porque es allí donde se sienten confortables y seguros, no porque las exigencias académicas sean menores, sino porque sus compañeros y ellos tienen el mismo prestigio escolar: «Yo me tengo que sentir bien, igual, no menos», afirmaba una de las jóvenes a las que entrevisté para la investigación que se presenta en este artículo.

Muchos esfuerzos deberán hacer estas y estos jóvenes para traspasar los límites del grupo donde han sido situados, límites que comunican al mismo tiempo a los jóvenes diferentes «tipos» y grados de ciudadanía posibles, asociados no a la participación en la escuela y, por extensión, en la sociedad, sino a la aceptación de la posición asignada por la institución en función del aparente rendimiento intelectual. Unos pocos tendrán derecho al acceso a la movilidad social, y el resto estará destinado al aprendizaje de comportamientos adecuados socialmente o, como explicaba otras de las directoras entrevistadas: «En unas aulas creamos cerebros, porque ya tienen unas habilidades adquiridas, y en las otras nos centramos en formar ciudadanos». Es decir, categorías de ciudadanos con diferentes grados de acceso a las oportunidades académicas, laborales y sociales, con variados grados de derechos según su posición en la escuela.

Lo analizado en este artículo corresponde a parte de los resulta-

dos de mi tesis doctoral, en la que investigo las permanencias y los cambios en las identidades sociales de la juventud de clases trabajadoras y de minorías, ocupándome del papel que la escolarización juega en la vida de los jóvenes, y de la interrelación entre los procesos escolares y sociales desarrollados en ese entorno, y en relación con la institución escolar, y las vivencias y negociaciones que contribuyen a la formación identitaria de esos jóvenes. En el presente texto me he centrado en el análisis etnográfico del sistema de segregación interna practicado por el instituto de secundaria que estudié, profundizando en las causas ocultas que lo fundamentan, los mecanismos asociados a la separación por niveles y a las interpretaciones que hacen los jóvenes de dicha separación y de su posición en la escuela. A través del análisis de la experiencia social y escolar de una joven situada en el grupo «bajo» y otra en el grupo «alto» del mismo curso, se podrá comprender la particularidad de las experiencias de esos jóvenes según su posición en la escuela, así como la invisibilidad de la exclusión escolar y social femenina y la complejidad y fragilidad del teórico éxito conseguido por la escuela en los grupos altos.

II. IDENTIDADES Y ESTRUCTURAS ESCOLARES

La segregación por orientación escolar (académica vs. ocupacional), denominada *tracking*, ha sido practicada tradicionalmente en las escuelas de secundaria norteamericanas, mientras que en las británicas se ha usado el *streaming*, o separación por niveles de rendimiento. Anne Locke Davidson ha analizado algunos de los efectos del *tracking* en las vivencias de los estudiantes en las escuelas de secundaria norteamericanas, como, por ejemplo, los

sentimientos de alienación, de aislamiento social y de alejamiento cultural, que es aún mayor entre los estudiantes de los grupos de minorías raciales (Davidson, 1996).

Las diferenciaciones de prestigio entre «grupos-clase» o «camino» afectan también a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos. En la escuela de Texas donde Foley (1990) realizó su estudio etnográfico, las clases estaban agrupadas por habilidad en *advanced*, *average* y *practical*. En este contexto, los estudiantes «anglos» percibían las clases de tipo práctico con connotaciones muy negativas, etiquetando a los estudiantes de dichos grupos como «perdedores» y «tontos», clases donde además era difícil impartir las asignaturas. Esas y otras investigaciones han mostrado cómo, frecuentemente, la segregación escolar interna aparece asociada al origen del alumnado, produciendo una segregación étnica y de clase social (Foley, 1990; Davidson, 1996; Payet, 1997; Van Zanten, 2001), contribuyendo a «etnificar» lo escolar y a asociar ciertos orígenes con determinados «camino» escolares (Conchas, 2001), y disminuyendo las relaciones y contactos interétnicos a medida que la escuela tiene mayor segregación escolar interna (Stearns, 2004).

Situar en clases «malas» a los alumnos en función de sus actitudes de rechazo a las normas escolares también contribuye a la emergencia de subculturas oposicionales (Hargreaves, 1975; Willis, 1988 [1977]). Las investigaciones llevadas a cabo en escuelas con trayectos diferenciados por rendimiento escolar muestran cómo la segregación escolar contribuye a que emerjan categorías sociales entre el alumnado, a menudo opuestas entre sí y construidas sobre esa oposición (Eckert, 1989; Brine, 2006).

La separación en niveles, al mismo tiempo, contribuye a conformar el régimen de género de las escuelas. El sistema jerárquico de «ganadores» y «perdedores» se asocia no ya al género de los estudiantes, sino a los diferentes tipos de masculinidad y feminidad premiados o censurados por la escuela (Kessler *et al.*, 1985; Kessler, 1987: 233). Por otro lado, las investigaciones sobre *ability grouping* evidencian que hay pocos efectos positivos en el logro académico (Ireson *et al.*, 1999; Ireson, Clark y Hallam, 2002). En el mismo sentido, investigaciones recientes en Cataluña resaltan el mayor fracaso escolar precisamente en las escuelas donde se practica la separación por niveles (Ferrer, 2008), que ciertas atenciones de «refuerzo» estigmatizan al alumnado de origen inmigrante incrementando el fracaso escolar (Pàmies, 2008), y que la separación por niveles produce altísimos índices de fracaso escolar en los grupos «medios» y «bajos», a pesar de haber sido diseñados para permitir una mejor atención por parte del profesorado (Ponferrada, 2007).

Para comprender la importancia que tiene la separación por niveles en las identidades y en las relaciones sociales de los estudiantes debemos considerar la investigación de Levinson (1998) en una escuela de secundaria en México. En este caso, el «grupo escolar» comparte tiempo desarrollando actividades comunes, con el mismo profesorado. Además, tiene gran importancia como grupo social, y el profesorado promueve lazos de socialización interna, de forma muy similar a lo que en España se intenta promover, al menos idealmente, en las tutorías de grupo-clase: que el grupo sea un «grupo» y no una colección de individuos sin sentimiento grupal. En España, como en México, la estructura escolar en grupos-clase dentro de cada

curso favorece también una fuerte identificación —lo que no significa que sea positiva— con el grupo-clase.

La estructura de la escuela basada en la creación de grupos-clase con diferente nivel de respuesta académica condiciona no sólo las posibilidades de relación, de amistad y ayuda entre iguales, sino el tipo de relaciones e identidades individuales y grupales que se pueden dar. La estructura escolar y sus normas y valores ocultos también inciden en el tipo de relaciones y grupos que crean los jóvenes en cada clase, así como sobre el tipo de sociabilidad y la identidad de dichos grupos (Van Zanten, 2001). Los alumnos de las clases calificadas como «malas» interactúan, según la investigación de Van Zanten (2001), en pequeños grupos mutuamente excluyentes y con relaciones de rivalidad, estructurados en función de las normas y valores escolares. El desprestigio académico del grupo-clase está presente como una sombra en la construcción de la identidad de los jóvenes, y esta sombra contribuye a diferenciarlos entre vulnerables y fuertes, resistentes y conformistas, identidades que se construyen a través de mutuas relaciones de poder. A través de la pertenencia a unos u otros grupos de iguales se expresa públicamente la posición social dentro y fuera de la escuela, entrecruzándose variables de clase social, de género y de «raza»/etnia, pero también de articulación con lo escolar. Esta relación entre las diferenciaciones sociales y lo escolar en la configuración de grupos de iguales ha sido explorada y analizada por otras investigaciones en Cataluña (Bonal, 2003; Carrasco *et al.*, 2007).

En las investigaciones sobre el papel de los iguales en el éxito escolar de los jóvenes recogidas por

Gibson *et al.* (2004), se pone de manifiesto el importante rol que el grupo de iguales juega en el logro académico de los jóvenes de origen mexicano, contradiciendo las tendencias predominantes en la investigación educativa que resaltaban el papel «negativo» de los iguales en el rendimiento escolar. De esta forma, tener compañeros en la escuela proporciona un «capital social de iguales» (Stanton-Salazar, 1997, 2004) que da mayor acceso a ciertos recursos y que no se limita únicamente a la vida social de una élite, sino que también se da entre jóvenes de minorías de clase trabajadora. Así, los iguales pueden dar apoyo para decodificar las prácticas y estructuras que quitan oportunidades a dichos jóvenes, proporcionándoles recursos y estrategias para superar estas barreras, además de darles apoyo emocional y moral (Stanton-Salazar, 1997, 2004).

Sin embargo, el acceso al capital social de los iguales también viene determinado por las oportunidades de relación que se tienen (Pàmies, 2008), es decir, la estructura creada por la escuela influye en quién puede ser amigo o compañero. En este sentido, crear grupos-clase homogéneos por nivel y no permeables contribuye en gran medida a limitar oportunidades de integración social y de éxito escolar (Gibson *et al.* 2004).

La institución escolar, a través de los sistemas de *tracking* y segregación interna, especialmente cuando éstos son rígidos e impiden la movilidad intraescolar, además de incrementar el fracaso escolar, especialmente en los recorridos orientados a la formación profesional (Oakes, 1985), perpetúan y reproducen las desigualdades raciales y de clase (Oakes, 1985; Payet, 1997), y por último, crean segregación bajo la aparente homogeneidad y el discurso de la igualdad, contribu-

yendo a la producción del «efecto clase» (Payet, 1997), que particula- riza las experiencias escolares se- gún la posición de los jóvenes en la estructura escolar.

III. LA ETNOGRAFÍA EN UN INSTITUTO DE SECUNDARIA

Me he acercado a las experien- cias de estos jóvenes y al propio mundo escolar, y las he interpre- tado a partir de las tradiciones an- tropológica y sociológica sobre educación, y mediante un enfo- que etnográfico. Las dos primeras me han proporcionado gran parte del marco teórico y una comprensión holística de los fenóme- nos a través de una etnografía que nace en el centro escolar, pero que considera a los jóvenes más allá de su condición de alumnos (3). Creo además que el acercamien- to al mundo de los jóvenes es difícil y delicado, y que únicamente con una relación de confianza fra- guada a través de un contacto prolongado, como es habitual en la investigación etnográfica, po- demos aproximarnos un poco más a su visión del mundo.

La investigación de la que se han extraído los resultados para este artículo se basa en un estudio de caso con trabajo de campo et- nográfico en un Instituto de Edu- cación Secundaria (IES) de una ciudad de la periferia de Barcelona, predominantemente con jóvenes de clases sociales trabajadoras, la mayoría de origen inmigrante es- pañol (4) y con un 20 por 100 de jóvenes nacidos en Marruecos, Chi- na y Ecuador. El trabajo de campo intensivo se inició en noviembre de 2002 y se prolongó hasta fina- les de junio de 2003, aunque continué los contactos y visitas duran- te el curso 2003-04, especialmente en la época en la que los estudian- tes finalizaban la ESO y debían to-

mar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Seguí in- tensivamente durante una parte del curso escolar a los jóvenes de tres grupos escolares del mismo curso de 3º de ESO, fijándome es- pecialmente en sus experiencias escolares, relaciones entre iguales y negociaciones con la escuela. La principal técnica utilizada en el tra- bajo de campo ha sido la observa- ción participante. La observación ha implicado seguir a chicas y chi- cos a lo largo de su vida cotidiana en la escuela, en sus clases, des- cansos, patios, o su llegada y sali- da del instituto. Llevé a cabo ade- más observaciones en el «Aula de Nouvinguts» y en el «Aula de Re- forç», en las que el alumnado ex- tranjero considerado «recién lle- gado» pasaba parte de su horario en la escuela. Mantuve conversa- ciones y entrevistas con los miem- bros del equipo directivo, los es- pecialistas vinculados a la escuela y el profesorado que impartía cla- ses en el grupo estudiado, así co- mo a algunos familiares de los alumnos con los que me encon- traba en el centro o en el barrio. También realicé observaciones en espacios de ocio frecuentados por algunas de las jóvenes, como pla- zas, parques y bares cercanos al instituto, donde se encontraban con sus amigas y amigos en los días laborales. También apliqué un cuestionario semiestructurado al alumnado, con la intención de ob- tener datos respecto al origen so- cial, nacional y lingüístico, así co- mo sobre sus expectativas escolares y aspiraciones académicas. Tam- bién se pasó un cuestionario a su profesorado para conocer sus da- tos sociodemográficos, así como sus percepciones sobre los distin- tos tipos de alumnos y sus expec- tativas. Realicé también visitas a la escuela durante el curso 2004-05 para contactar con aquellos estu- diantes que habían seguido en Ba- chillerato, saber qué había sido de quienes no habían podido apro-

bar la ESO, o cómo les iba a los que estaban repitiendo curso. En estos contactos, que duraron hasta sep- tiembre de 2006, mantuve con- versaciones informales individua- les y realicé entrevistas grupales con las chicas y los chicos que ha- bía seguido desde 3º de ESO. En las entrevistas profundizamos en la evaluación de sus años de esco- larización y en su opinión sobre sus propias trayectorias, expecta- tivas propias y de la escuela, la es- tructura y prácticas escolares, los grupos de amistad, la visión de sí mismos y sus aspiraciones vitales, académicas y profesionales.

IV. UN INSTITUTO, UNA «ISLA»

El instituto, al que llamaremos IES del Mar, se sitúa en una de las ciudades de la periferia (5) de Bar- celona. Fue fundado en los años setenta como Instituto de Bachi- llerato, como respuesta a la esca- sez de plazas escolares de Bachi- llerato y Formación Profesional que diesen continuidad escolar postobligatoria a la población es- colarizada de la ciudad, algo lar- gamente reivindicado por movi- mientos vecinales y entidades políticas. El centro está situado en una zona a la que algunos profe- sores se refieren como «periferia de la periferia», aludiendo a la do- ble situación de subalternidad so- cioeconómica tanto de la ciudad como del barrio. La zona donde se ubica el instituto nace con el asentamiento de las primeras fa- milias inmigrantes españolas lle- gadas a Cataluña entre los años cincuenta y sesenta que han en- grosado las clases trabajadoras de Cataluña. Hoy en día, aunque la ciudad ha mejorado globalmen- te, el barrio de donde procede la población escolar de este institu- to sigue teniendo una gran ma- yoría de población ocupada en trabajos manuales no cualificados

y bajos niveles de instrucción, y la población extranjera extracomunitaria, que prefiere esta zona urbana por los bajos precios de sus viviendas, se suma a ocupar esos estratos laborales.

El instituto se representa a sí mismo como «isla» de calidad que lucha por el mantenimiento de su buen prestigio en un entorno social y urbano percibido, por la clase social y el nivel económico de la población, como deficitario. En sus inicios, el objetivo de la mayoría del profesorado, muy politizado y militante de partidos de izquierda, era conseguir que los hijos de las familias de clase trabajadora del barrio llegasen a la universidad. Se consiguieron en aquel momento las primeras generaciones universitarias en un entorno donde la gran mayoría de las familias no tenía siquiera estudios primarios. Este imaginario de éxito está presente aún en un sector del profesorado de la escuela: «estábamos en los primeros puestos en las pruebas de acceso a la universidad». De ahí que también en la ciudad tuviese el instituto una imagen de «duro» académicamente y de alta exigencia escolar, imagen que ha venido transformándose hacia una imagen de menor calidad, a pesar de que la escuela ha luchado para no perder dicho prestigio.

V. BORDES Y LÍMITES DE LA ESTRUCTURA ESCOLAR

La prioridad por conseguir el éxito académico (asociado al acceso a los estudios universitarios) y mantener su prestigio como buen instituto capaz de proporcionar un camino hacia la universidad para los jóvenes de clase trabajadora del barrio condicionó su propia estructura escolar cuando se transformó en instituto de educación secundaria con la entrada en vigor de la LOGSE.

Como muchos otros centros en Cataluña, el instituto creó, en ese momento, y para dar respuesta a una nueva clientela escolar no seleccionada, grupos-clase en cada curso separados por niveles de rendimiento o conocimientos. Se dividió el alumnado desde 1º de ESO en grupos destinados a Bachillerato o a Formación Profesional, utilizando como criterio de clasificación la información sobre los alumnos procedente de los informes escolares de Primaria y de algunas pruebas realizadas por el EAP (Equip d'Atenció Psicopedagògica).

Esta segregación hay que situarla en el marco de la aplicación de una nueva ley de educación sin los suficientes recursos para llevar a cabo la transición en buenas condiciones y sin profesorado preparado profesional e ideológicamente para hacer frente a la diversidad de la nueva clientela escolar. En estas circunstancias, mantener la calidad y el alto nivel de conocimientos –y el mismo tipo de saber con el mismo tipo de pedagogía– era difícil si no se hacía exclusivamente para un grupo de alumnos seleccionados. La movilidad social y la igualdad de oportunidades se entendía como posible únicamente para un grupo de jóvenes, que ascendería, si podía, a costa del fracaso del resto del alumnado. La separación por niveles responde, fundamentalmente, a la presión del antiguo profesorado de Bachillerato, precisamente el más comprometido políticamente, pero que busca la creación de un grupo-clase «sin problemas» con el mismo tipo de alumnado que había tenido en BUP y COU, en el que dar las clases como lo había estado haciendo durante años. Este sector de profesorado «se quedó los mejores» alumnos, explicaba uno de los informantes de la escuela. Usando los términos de Payet (1997), se trataba de alumnos «enseñables» (6). El antiguo profesorado

de BUP, «simpatizante de partidos de izquierda», con un discurso ideológico de compromiso con el alumnado, fue el principal responsable de la separación, combinando la conciencia de clase, el discurso de la excelencia y la política de la igualdad de oportunidades en una misma escuela.

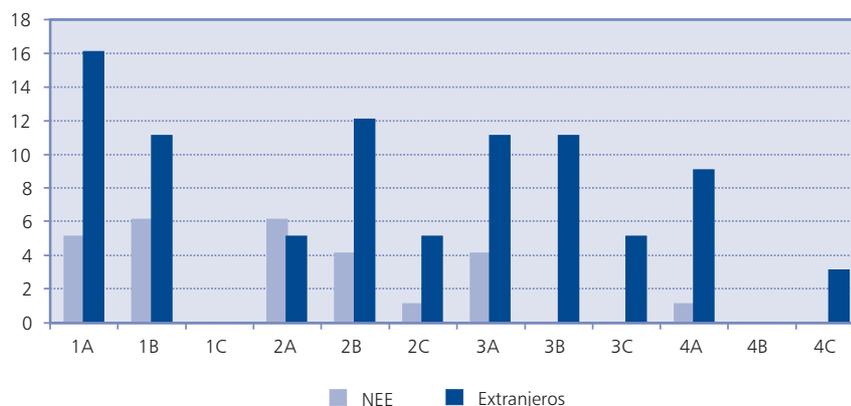
Quería ser una referencia como centro de calidad que generaba igualdad de oportunidades, y que quería seguir siéndolo para mantener un nivel de excelencia y seguir generando oportunidades (Exmiembro del equipo directivo).

Cada curso se dividió en tres grupos-clase, denominados A, B y C, que correspondían cada uno a un nivel. El alumnado prácticamente permanecía junto a los mismos compañeros durante toda su trayectoria de la ESO, y especialmente entre 3º y 4º, cursos con menor flexibilidad para traspasar los grupos y moverse entre ellos. Aunque a mi llegada a la escuela la directora me explicó que se había dejado de practicar la separación por niveles en 1º y 2º de ESO, que ya contaban, en sus propios términos, con grupos «heterogéneos», esto no parecía ser del todo cierto. El análisis del alumnado por origen y por diagnóstico de NEE (necesidades educativas especiales) autóctono, según los datos de la propia escuela, muestra un panorama diferente, pues en los grupos B y C de cada curso la mayoría del alumnado es autóctono y hay pocos alumnos con NEE, con una mayor presencia de alumnos extranjeros y con NEE en los grupos A de cada curso (gráfico 1).

Este «orden escolar», formado a través de los grupos de nivel, crea una «lógica discriminatoria de la institución» (Payet, 1997: 117). Según esta lógica, los estudiantes de las clases A en la ESO (los de nivel escolar supuestamente más

GRÁFICO 1

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ALUMNADO EXTRANJERO EN CADA GRUPO-CLASE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del centro escolar. Curso 2002-03.

bajo, y por tanto con menos reputación académica) se sitúan en los puestos más bajos del mapa de prestigio. Al establecer una práctica institucionalizada desfavorable para un grupo de estudiantes, aunque pueda beneficiar a otros, se fomenta, involuntariamente, una «violencia sistémica» de la que nadie se siente culpable, pero que tiene como consecuencia la exclusión de algunos sectores de jóvenes, tal como ha argumentado Ross Epp (1999: 18).

La institución escolar, con la habitual clasificación por edades, a la que se añade la subclasificación por niveles de «conocimientos», contribuye a reforzar el mapa social en el que se sitúan y posicionan los jóvenes, y condiciona sus expectativas educativas y profesionales, sus experiencias y la visión que tienen de sí mismos. La separación por niveles en este instituto aparece también, como veremos a continuación, asociada a expectativas, profesorado y dispositivos diferenciados que tienen efectos en las percepciones de los jóvenes sobre su educación.

VI. «TONTOS», «LISTOS» Y «NORMALITOS» EN 3º DE ESO

Delia. Todo el instituto sabía que el A era de tontos, el B era de normalitos y el C era de listos. Ahora, lo decíamos nosotros, los del A son tontos, los del B son normales y los del C son listos, y nos decía el profesor no, no, no.

Viviana. «Es que hay diferentes clases», «no sé qué», decía.

Delia. Decía el profe, «hay diferentes clases», pero claro, aquí se reparten.

Viviana. Pero qué casualidad, que los del A están en la calle, o trabajando, o no sé qué, algunos del B han pasado y casi todos los del C están en Bachillerato.

Delia. Todos los del C están en Bachillerato.

Viviana. Todos los del C están en Bachillerato.

Delia. Exactamente.

Tal y como explican Viviana y Delia, el curso de 3º de ESO de 2002-03 del IES del Mar, formado por

ochenta y cinco jóvenes, estaba clasificado en clases con destinos diferentes. La misma directora lo explicaba así: «hay tres grupos de 3º y cuatro de 4º, que ya están divididos en grupos orientados a ciclos formativos y Bachillerato» (7). Los primeros eran los del grupo-clase 3º B y los segundos, los de 3º C, a lo que se añadía el grupo 3º A, que no era ni incluido, en el imaginario de la escuela, en ninguna de esas categorías, sino percibido como una clase con el alumnado que no podía estar en los otros dos grupos, con jóvenes con adaptaciones curriculares o difíciles de tratar por su comportamiento anti-escuela, los que «no daban para más», según su tutora. A pesar de que el profesorado negaba a los jóvenes que hubiera llevado a cabo ninguna separación por niveles, éstos percibían claramente la estratificación, especialmente cuando comparaban el tipo de alumnado de cada grupo, el nivel del currículo y el tipo de tareas escolares, pero también los comentarios informales del profesorado en clase. Era así como la organización para «atender sus necesidades», como es habitual-

mente argumentado en el mundo educativo, no es conocida claramente por sus propios protagonistas, que desconocen con claridad las causas de la separación así como los criterios para estar en uno u otro grupo. He aquí como una de las jóvenes explica la negación continua del profesorado de la existencia de la segregación, a pesar de que «todo el mundo lo sabía».

Maribel. ¿Eso os decían a vosotros en 3º?

Crystal. Sí, la profe lo ha dicho mil y una vez. Paula, no. A ver, tía, no me compares al Johan con el Domingo, ¿sabes?, que se nota, ¿sabes?

Maribel. O sea, parecía que querían hacer ver que no.

Crystal. Que aquí no pasa nada.

Maribel. ¿Los profesores eran los mismos o eran diferentes en cada grupo?

Crystal. No eran. No sé, es que hacían menos. En el A hacían muchísimo menos. Eso se notaba porque, a ver, íbamos juntos a la biblioteca a hacer los deberes. Supongo que tú vas por ahí, tú vas por allí, avanzábamos mucho más temario en el C que en el A. En el A, por ejemplo, cuando acababa el año estaban por la mitad, ¿sabes?

Viviana. Lo mejor es que lo sabíamos. Es que los del A prácticamente no sabían ni sumar.

Delia. ¿Pero cómo puede ser? ¡Todo el mundo lo sabía! ¡Vale! Y el profesor nos lo negaba en nuestras narices. Cuando... es que no.

Además, las aulas tenían una ubicación espacial simbólicamente jerarquizada. En 3º de ESO, las tres aulas estuvieron ubicadas en el mismo pasillo, en el primer piso de la escuela y en orden alfabético: 3º C, en una esquina del pasillo; 3º A en la opuesta y, entre ambas aulas, 3º B. No obstante, 3º A estaba más

cerca del pasillo donde estaba el «Aula de Nouvinguts», así que su exclusión quedaba todavía más reafirmada por la cercanía con esta aula, ya que el alumnado extranjero ocupaba el último escalón en cuanto a prestigio académico en la escuela, y en cuanto a prestigio social entre los pares. En 4º de ESO, los alumnos fueron separados en cuatro clases, pues con los repetidores eran más. El grupo-clase de 4º D agrupó a la mayoría de los procedentes de 3º C, los seleccionados para seguir en Bachillerato, pero su aula quedó separada del resto de aulas de 4º, en una de las esquinas del pasillo, dificultándose aún más el contacto y las relaciones entre estudiantes de diferentes clases.

También era diferente la composición sociodemográfica, que influía en el tipo de «climas» que se generaban en el aula. El grupo de 3º A, el de nivel «bajo», era el que menos alumnos tenía, veintitrés en total, catorce chicos y nueve chicas, pero la mayoría de las veces no había en clase más de diez o doce jóvenes. La proporción de alumnado extranjero era mucho más alta que en los otros grupos-clase, sobre todo porque algunos de los varones autóctonos prácticamente no asistían a clase, lo que facilitaba un clima de hostilidad permanente entre los chicos autóctonos y los extranjeros, facilitado por la incomodidad de los autóctonos por estar en un grupo no prestigioso escolarmente. Entre los diez o doce alumnos que asistían, siete eran extranjeros (nacidos en Marruecos, China, Armenia y Bangladesh), cinco de ellos chicos y dos chicas. Únicamente una de las jóvenes extranjeras, una joven de Marruecos, asistía al «Aula de Nouvinguts», ya que los demás habían accedido al sistema escolar catalán en Primaria. La clase de 3º B, la destinada a ciclos formativos, tenía veintinueve alumnos (diecisiete chicas y doce chicos). De los veintinueve, once

eran extranjeros (ocho chicas y tres chicos), la mayoría de Ecuador, aunque también había algunas jóvenes de China y Bangladesh. Esta composición contribuía a generar relaciones de competencia interétnica, pero esta vez entre las chicas españolas y las latinoamericanas, relaciones que la mayoría de veces acababan en la violencia verbal hacia las jóvenes que asistían al «Aula de Nouvinguts»: dos jóvenes de China y una de Bangladesh, percibidas entre la clase como las más vulnerables y con menos poder. Por último, el grupo de los destinados a Bachillerato, 3º C, tenía también veintinueve alumnos, la mayoría autóctonos. Al contrario que en las otras dos clases, la mayoría siempre asistía y a veces era incluso difícil encontrar un espacio vacío. Chicas y chicos estaban repartidos prácticamente por igual y sólo había cinco alumnos extranjeros, cuatro chicas (de Bolivia, Argentina, Venezuela y Marruecos) y un chico, nacido en China. Aunque la hostilidad visible era mucho menor hacia ellos que en las otras clases, las jerarquías sociales se plasmaban en la imposibilidad del alumnado extranjero para ser considerado en los grupos de líderes, o incluso en su total aislamiento social, como en el caso de la única chica marroquí del aula.

El grupo «bajo», 3º A, era, además, objeto de dispositivos de separación o «desdoblamiento», que disgregaban aún más la clase. De ahí que su tutora me comunicara, antes de iniciar las observaciones en el aula: «raramente están todos juntos». Una parte del alumnado era apartado del aula, y separado en un subgrupo llamado por la escuela «Grupo X», destinado a varios chicos «conflictivos» del grupo-clase y al que impartían clase la directora y la psicopedagoga del instituto. El aula era demasiado amplia para los pocos alumnos que asistían, quedando desangelada, con tantas sillas y

mesas vacías. Sus mismas alumnas decían: «Siempre ha sido la clase más vacía». En clase, jóvenes autóctonos y extranjeros se sentaban por separado, los primeros en la fila central y los segundos cerca de la ventana, simbólicamente en el «lateral», aunque chicos y chicas también permanecían separados dentro de cada grupo de origen, sentándose las jóvenes siempre al final de la clase, reflejando una segunda jerarquía social en el aula, la de género, que relegaba a un segundo plano a las chicas, independientemente de su origen. Únicamente las dos chicas «populares» se sentaban separadas de todos los grupos, haciendo evidente su distinción del resto de los jóvenes.

Además de las adaptaciones curriculares «oficiales» que tenían algunos de los alumnos de 3º A, se practicaba una adaptación «no oficial» basada en una rebaja de los niveles de conocimientos. La reducción de currículo se plasmaba en la disminución de exigencias de trabajo escolar. Los demás jóvenes veían a la clase de 3º A como el grupo de «tontos». Las comparaciones efectuadas por el profesorado reafirmaban la legitimación de la superioridad de los alumnos de 3º C respecto de los jóvenes de 3º A. He aquí cómo algunas de las jóvenes entrevistadas explican el nivel de trabajo escolar y que lo han asociado con jerarquías intelectuales, de comportamiento y relacionales.

Maribel. Pero claro, cuando hablabais, no sé, ¿cómo pensáis que se veían los del A, por ejemplo, a ellos mismos?

Delia. Los del A lo sabían, lo sabían, pero ellos decían que no, que no era de los tontos. Que eran distintos.

Viviana. Los del A lo pensaban.

(...)

Maribel. ¿Los conocíais? ¿Cómo eran las relaciones en clase? ¿Eran diferentes del C, entre el C y el A?

Laura. Sí, en nuestra clase habíamos... Yo creo que era la mejor, la que más... Bueno, tenía buen rollo y comportamiento. Y el comportamiento y todo.

Sole. Sí. Nos decían que nosotros éramos los que nos portábamos mejor.

Maribel. ¿Eso lo decían los profesores?

Sole. También.

Maribel. ¿Y notasteis que los profesores explicaran cosas diferentes de vosotros que de ellos?

Laura. Sí, exigían más.

Sole. Sí, y los exámenes eran más difíciles.

Laura. Ellos estaban haciendo operaciones de sumar y restar y nosotros estábamos haciendo logaritmos.

Aunque tampoco en 3 B, el de ciclos formativos, las expectativas que el alumnado percibía eran mucho mejores, igual que el nivel de contenidos de las clases.

Maribel. ¿Y tú que estabas, por ejemplo, en el B, que no era ni el alto ni el bajo, como te sentías?

Raquel. Estaba bien ... [lo dice resignada y triste]. A ver, había algunas cosas que me sentía un poco así más...

Maribel. ¿Más cómo?

Raquel. No sé, por ejemplo, en Sociales, que hacíamos los ríos y todo esto, no sé, lo veía una chorrada comparado con lo que estaban haciendo éstos, que estaban trabajando la Historia.

Azucena. Y nosotros estábamos haciendo Historia...

Por el contrario, el grupo de 3º C era el grupo «con las condicio-

nes», como decía el psicólogo del EAP. El grupo-clase había sido construido como «cantera», de la que había alguna posibilidad de reclutar alumnos para Bachillerato.

Paula me explica la trayectoria de este 3º de ESO, que es el grupo C, el que se supone que debería ir mejor. Estos terceros provienen todos de una primera división por niveles que se hizo hace dos cursos y que perviven en la actualidad en 3º y 4º. Dijo que, en principio, este 3º es de donde debería salir la gente que iría a Bachillerato. Como tónica general, va el 50 por 100 (Diario de campo).

Los jóvenes de este grupo no eran vistos como excepcionales, sino que eran los que habían sido construidos como «normales» o «ajustados» a lo adecuado desde el punto de vista escolar. Ninguna atención especial les afectaba, no tenían desdoblamientos y ninguno de los alumnos asistía al «Aula de Nouvinguts» ni al «Aula de Reforç». Esto les favorecía a la hora de que el profesorado tuviera mejores expectativas en ellos que en el resto del alumnado de 3º, incluso en lo relativo a su comportamiento. Y los jóvenes eran conscientes de las mayores expectativas y exigencias en comparación con los otros grupos. La identidad de estudiante había sido subsumida en una identidad grupal, «nosotros, los del C», asociada principalmente al rendimiento escolar del grupo, al «nivel de clase».

Las esperanzas del instituto en que de este grupo se pudiera seleccionar a los que podrían seguir los estudios superiores contribuían a que la misma institución hiciera los esfuerzos necesarios para asegurarse que no fracasaran escolarmente. Además de hablar con las familias o de hacer asistir a los jóvenes a las clases extraescolares por la tarde o al mediodía,

la tutora pedía al psicólogo del EAP que hiciese reuniones con el grupo-clase cada vez que había un aumento de suspensos en las evaluaciones. En esas «charlas en serio», como las denominaban Paula y Josep, el psicólogo del EAP, se les recordaba, de nuevo, su «capacidad» para seguir estudiando. Pero también se les regañaba, amable pero seriamente, por no estar aprovechando la oportunidad de movilidad social que la escuela les estaba brindando: «Vosotros, que tenéis las condiciones, estáis desaprovechando una oportunidad».

A continuación, se analizan las experiencias de dos de las jóvenes de la cohorte seguida, situadas en los extremos de la jerarquía de niveles. La primera, Dora, cursó toda su escolarización en un grupo bajo y la segunda, Lucía, en un grupo alto.

VII. DORA Y SUS AMIGAS EN UNA CLASE «MALA»

Osler y Vicent (2003) han estudiado la exclusión de las muchachas en la escuela y documentan cómo las propias chicas excluyen a otras o se autoexcluyen de la educación formal. En el IES del Mar, las jóvenes excluidas son tanto las jóvenes de minorías como aquéllas que son consideradas menos inteligentes entre los mismos autóctonos y además percibidas con un nivel menor socioeconómico, en un sistema escolar en el que es difícil enseñar el reconocimiento y la legitimación de la variabilidad de habilidades y saberes. La exclusión escolar, al legitimar únicamente la jerarquía intelectual, refuerza la exclusión social, incrementada además por la desigualdad en las relaciones de género que viven las jóvenes todavía en nuestros institutos, y produciendo una múltiple subor-

dinación que afecta la vida de las jóvenes y sus trayectorias. Para los jóvenes que además viven en situaciones de alienación tanto entre la familia como en su barrio, si el paso por la escuela tampoco es satisfactorio, además de impedir las oportunidades de éxito escolar, sitúa su experiencia en un «marco» de «múltiple marginalidad», un fenómeno especialmente estudiado en lo relativo a la entrada de los varones descendientes de inmigrantes en las «bandas» juveniles (Vigil, 2004).

Sin embargo, tradicionalmente, y como las mismas autoras (Osler y Vicent, 2003) destacan, en la investigación sobre jóvenes y educación, la exclusión escolar se ha asociado tradicionalmente a los varones y se ha olvidado a las chicas en la agenda de la investigación, a pesar de que son las personas más afectadas por la violencia institucional y estructural de la escuela. Algunas, además, son protagonistas de variadas formas de exclusión que incluyen desde la propia disciplina de la escuela, la autoexclusión o la privación del conocimiento al abuso físico y verbal de sus compañeras y compañeros (Osler y Vicent, 2003). Son los varones percibidos como «problemáticos» los que acaban obteniendo el centro de atención y ellas, en comparación, son olvidadas. La tendencia general de mayor éxito escolar de las muchachas, junto con la problematización de los comportamientos del fracaso escolar y del comportamiento de los varones, facilita la invisibilidad de un sector de las jóvenes que vive experiencias de violencia institucional y social. En esta escuela viven esta experiencia, sobre todo, las jóvenes del grupo-clase etiquetado como «bajo», percibidas como de menor capacidad intelectual, así como las jóvenes extranjeras en los tres grupos-clase. En este apartado analizo la experiencia de las autóctonas, olvidadas en las investigaciones so-

bre educación, donde el centro del problema parece haberse desplazado y centrado hacia el alumnado «extranjero» y su integración escolar y social.

Sabela, Iris, Dora, Naomí y Nati, amigas entre ellas, eran cinco jóvenes autóctonas entre catorce y quince años de edad. Cuando las conocí, estudiaban 3º de ESO en 3º A. Sabela era la más alta y corpulenta de las cinco amigas. Tenía el pelo rizado y negro, y usaba unos aros plateados como pendientes. Sus ojos verdes estaban perfilados por una línea de *eye-liner* negro y profundo, su único maquillaje. Sus ropas, pantalones y camisetas siempre eran ceñidas, marcaban su cuerpo, más robusto y grande que el de la mayoría de las jóvenes de la escuela. También era la que tenía un carácter más extrovertido, la que atesoraba una mayor seguridad en sí misma y la que se erigía en líder, al ser escuchada por las otras compañeras. Dora, Nati, Iris y Naomí eran más menudas, delgadas, con cabello castaño u oscuro de media melena, con aspecto más infantil, pues no llevaban ni maquillaje, ni pendientes, ni ropa ceñida. Sus formas de vestir eran, aparentemente, más humildes que las de la mayoría de compañeras de otros grupos-clase, y parecían mostrar un nivel económico familiar más precario que el del resto de jóvenes de 3º de ESO. En el caso de estas jóvenes, sus madres trabajaban «limpiando» o eran «amas de casa». En cuanto a sus padres, el de Sabela trabajaba como abrillantador, el de Nati como carpintero y los de Iris y Naomí en la construcción, como «paletas» (albañiles). Dora no tenía padre. Cuando les pregunté sobre el nivel de estudios de sus madres y padres, sólo Naomí me facilitó alguna información, y fue sobre su madre. Según ella, tenía estudios primarios. Las demás jóvenes no

sabían qué nivel de estudios tenían ni su madre ni su padre. En cuanto a su origen familiar, cuatro eran descendientes de inmigrantes españoles aunque ya eran la «tercera» generación, y Sabela, de padres autóctonos catalanes.

La clave en el análisis de las experiencias de estas cinco jóvenes es que, además de estar en un grupo-clase bajo, tenían un bajo prestigio social entre los jóvenes de 3º de ESO (no tenían más amigos ni compañeros de otras clases). Tenían en común no sólo que fueran vistas como «poco listas» por las demás jóvenes —por la forma de hablar con los demás y su nivel de comprensión de los contenidos en las clases—, sino también su aspecto más infantil y, por tanto, parecer menos adultas. Estos factores las situaban en una posición de vulnerabilidad entre los iguales de la escuela, que a menudo se referían a ellas como «las marginadas».

Desde la vertiente escolar, les afectaban dos dinámicas de exclusión: una al ser construidas desde la no competencia, ya que no eran vistas por la escuela ni por sus compañeros como alumnas inteligentes y, por otro lado, por la invisibilidad de no ser problemáticas. No eran concebidas como alumnas conflictivas y alteradoras del orden de la clase, al contrario de lo que sucedía con los varones menos académicos y rebeldes de su misma clase, y no recibían atención específica de aprendizaje o de comportamiento, algo que sí recibía dicho grupo de chicos, que cursaban parte de las asignaturas en el mencionado subgrupo X.

Los profesores tenían muy bajas expectativas académicas respecto a esas chicas («hacen lo que pueden»), ya que les era difícil el aprendizaje de las materias, sobre

todo tal y como se enseñaba en clase, y además algunas tenían problemas incluso para escribir. Su misma tutora, Marta, comentaba frecuentemente cuando hablaba de ellas: «estas pobres, no se enteran de nada». Sin embargo, la impresión sobre su intelecto era diferente cuando se cambiaba de profesor, contenidos y métodos. En la clase de Mitología, un crédito flexible donde se encontraban con alumnos de otras clases, las chicas contestaban correctamente las preguntas, demostrando que tenían habilidades que no era posible mostrar en las clases ordinarias, y que aprendían mucho más rápido cuando estaban en una clase tipo seminario, y acompañadas de los alumnos de clases «buenas». Sin embargo, el instituto dedicaba todos sus esfuerzos al grupo-clase destinado a Bachillerato o al alumnado «problemático», dejando de lado la atención a esas chicas. Pocos profesores estaban preparados para enseñar de alguna otra forma que permitiera que estas jóvenes recuperaran el retraso en el conocimiento y en la lectoescritura que habían ido acumulando desde Primaria, en una estructura escolar que las había situado desde el principio de la ESO en un grupo-clase marginal.

En clases normales, en las que la metodología era la clásica clase magistral o la de pregunta-respuesta, su ritmo de aprendizaje más lento, en comparación con el alumnado de otros grupos, era visto como algo casi irremediable, que no necesitaba de ningún apoyo especial, y menos en el caso de las chicas. Esta diferenciación de género entre estudiantes de bajo rendimiento académico ha sido documentada también por la investigación, en escuelas del Reino Unido, de Susan Jones y Debra Myhill. Según estas autoras, las construcciones del profesorado

sobre el bajo logro académico recaen fundamentalmente sobre los varones, y aquél tiende a seleccionar más chicos que chicas cuando se refiere a los bajos resultados académicos y asocia la identidad de bajo rendimiento escolar a los varones. La exclusión escolar opera por la vía del fracaso invisible, ya que las muchachas tienden a llamar menos la atención del profesorado en cuanto a los bajos rendimientos (Jones y Myhill, 2004).

En clase, Dora y sus amigas, como sus compañeras extranjeras, casi no preguntaban ni participaban, a no ser que el profesorado les hiciera intervenir expresamente, algo que no era frecuente ya que, en general, se les preguntaba poco y eran los chicos los que contestaban e intervenían. A pesar de su invisibilización en clase, seguían vinculadas a la escuela, no eran absentistas, hacían las tareas escolares y participaban en todas las actividades que el centro organizaba, incluidas las salidas extraescolares.

Dora y sus amigas habían sido escolarizadas en una clase donde la ilusión y las relaciones positivas brillaban por su ausencia, lo cual les hacía vivir una experiencia cotidiana de exclusión y violencia, la mayor parte de las veces verbal, pero también física. Aunque el profesorado intervenía poco para reequilibrar las relaciones de poder, era conocedor de su situación, ya que alguno de los profesores me comentó: «estas pobres están mejor solas, sin los chicos». Las relaciones con el resto de compañeros de su clase eran prácticamente inexistentes, o bien hostiles. Casi no se hablaban con los chicos y chicas extranjeros del aula, ni éstos se dirigían en ningún momento a ellas. Sin embargo, aunque no tenían relaciones de amistad con ellos, estos tampoco las acosaban o insultaban como los

compañeros autóctonos de su clase, que las agredían a la más mínima oportunidad. La primera vez que estuve en la clase observé cómo uno de los chicos, Óscar, un joven autóctono que finalmente fue expulsado del instituto, se dirigió a ellas al entrar al aula y, al oír las hablar entre ellas, les insultó diciéndoles: «cabronas, hijaputas, guarras». Ellas no le habían dicho nada especial, simplemente dieron su opinión respecto a algún tema. El ambiente de la clase descrito por Dora era: «están locos los de mi clase, en cuanto salen los *profes* del aula comienzan a tirar cosas por el aire y a pegarse». No sólo los chicos autóctonos y antiescuela canalizaban su malestar en la ira hacia ellas, también las chicas «populares» ejercían un fuerte dominio sobre Dora y sus amigas. En una de las observaciones vi cómo Dora le pidió a Iris la libreta, por lo que Nati, otra de las amigas, se giró y les dijo que se callasen para escuchar al profesor. A esto siguió un fuertísimo grito de Alicia, una de las chicas «populares», a Nati diciendo: «¡cállate!», uno de esos gestos que ningún adulto estaría dispuesto a soportar en su vida normal. Estas dinámicas de dominación eran frecuentes y se producían también delante del profesorado, que no siempre intervenía de forma decidida, aunque fuese consciente del tipo de experiencia cotidiana que vivían estas chicas. Se afrontaba desde la resignación y pocas veces se adoptaban medidas para evitar los insultos.

Las relaciones entre Dora y sus amigas y el resto de jóvenes no estaban exentas de intensas relaciones de dominación. En una conversación informal fuera de la escuela, y meses después de haber comenzado el trabajo de campo, Dora me explicó el acoso al que sus compañeros «populares» estaban sometiendo a su amiga

Sabela porque ella misma, Dora, había informado a Alicia, una de las chicas «populares», de que Sabela la había criticado. En opinión de Dora, que había aceptado sin quejas el poder de los «populares» a cambio de su protección, Sabela había «osado criticarla» y decir algo negativo de ella en público. A partir de ese momento «se inició la venganza», según Dora, que consistía en hacerle la vida imposible a Sabela. Dora lo expresaba así: «me sabe mal lo que le están haciendo a Sabela; ahora todos se meten con ella, pero se lo merece, por decir de Alicia que es una mandona». Sin embargo, la misma Dora vivía con miedo en el aula y en su barrio, al ser consciente del fuerte poder de esos alumnos «populares» sobre el resto. Para agradecerle que hubiera delatado a Sabela, el grupo «le había prometido» que «la defendería» de cualquiera que le agrediera o molestara: «si alguien me dice algo o me hace algo, me han dicho que se lo diga a ella» (refiriéndose a otra chica de 4º de ESO.). A cambio, ellos esperarían que no cuestionase nunca a Alicia y que estuviese bajo su dominio. Esta dominación se expresaba con gestos de su vida cotidiana, incluso fuera de la escuela. Por ejemplo, si llegaba Alicia a sentarse a un banco donde Dora estaba sentada, esta debía retirarse y dejarle el sitio. Ésas eran las reglas.

Sus experiencias como alumna «no competente» y como chica socialmente dominada también afectaban al resto de sus deseos y aspiraciones. Dora no quería ni hacer Bachillerato ni trabajar, pero tampoco tenía claro qué hacer después de la ESO. De las cuatro amigas, únicamente dos de ellas manifestaban su deseo de estudiar, Sabela hablaba de un ciclo formativo de peluquería y Naomi quería estudiar Bachillerato, aunque sus aspiraciones labora-

les oscilaban entre «médica en quirófano», trabajar en una ONG, profesora de aeróbic y dibujante en sus ratos libres.

En 4º de ESO, Dora y sus amigas volvieron a estar escolarizadas en el mismo grupo-clase de nivel «bajo», compartiendo su vida escolar prácticamente con los mismos compañeros de 3º, junto a repetidores y repetidoras de 4º; todo ello contribuía a un ambiente de clase muy similar al que habían vivido el curso anterior.

De las cinco, sólo una aprobó la ESO, y no fue Dora. Naomi, la que precisamente más aspiraciones tenía, dejó de asistir a la escuela hacia el final de 4º de ESO. Cuando las vi el día que les entregaban las notas de 4º de ESO, saliendo juntas por la puerta del instituto y acompañadas de otras muchachas de 1º de ESO, me explicaron que no habían aprobado. Dora me lo dijo con cara de enojo y Nati con decepción, pero parecían quitarle importancia, probablemente para aliviar su vivencia de fracaso. Cuando les pregunté si tenían intenciones de repetir la ESO, Dora e Iris dijeron que no —Dora incluso con cara de enfado—, y Nati que no sabía si continuaría. Días después, en el momento de decidir si repetían curso o abandonaban definitivamente, sólo Sabela le dijo a la coordinadora de estudios que iba a repetir —aunque luego comprobé que no se llegó a matricular. Según la propia coordinadora, estas muchachas «no querían saber nada» de la escuela y estaban «bastante enfadadas». A pesar de su intención inicial, Dora y Nati lo intentaron y volvieron a repetir 4º de ESO, no con mucho mayor éxito, ya que Dora salió del instituto finalmente sin aprobar la ESO, expulsada por la directora porque había cogido de su despacho su mp3, confiscado horas antes. Dos años después, cuando volví a hablar con ella, mientras esperaba a

sus amigas enfrente del instituto, me comentó que vivía en casa de la familia de su novio, y no había podido encontrar trabajo porque no tenía ni la ESO ni los dieciocho años. Su familia parecía haberle fallado y se había ido de casa, pero el instituto tampoco le había proporcionado muchos más éxitos.

VIII. LUCÍA, LA IDENTIDAD MODÉLICA DEL GRUPO ALTO

A través del análisis de las experiencias de una de las jóvenes del grupo alto, 3º C, comprendemos la complejidad del éxito escolar incluso formando parte del grupo «alto» y encarnando además la identidad académica ideal esperada por la escuela. Lucía nació en Barcelona, pero tanto su madre como su padre habían inmigrado a Cataluña cuando eran jóvenes. Su madre tenía estudios primarios y era «ama de casa», según ella, y su padre también tenía estudios primarios y trabajaba como pintor industrial. Aunque eran una familia de clase trabajadora, tenían una situación relativamente estable y sin precariedad. Lucía era delgada, menuda, con el pelo largo y de color castaño, y no llevaba ni maquillaje, ni accesorios, ni ropas llamativas o ceñidas al cuerpo, era adecuada a la feminidad académica aceptada por la escuela. Hablaba muy bajito, como susurrando, con una voz muy fina. Obtenía siempre buenas notas y era, junto a Isabel, otra de las jóvenes de su clase, una de las alumnas más brillantes de 3º C, con las mejores calificaciones. Además, tenía muy altas expectativas de aprobar la ESO, y era consciente de que tanto su familia como el profesorado confiaban en que obtendría fácilmente su titulación. Además, su hermano y su hermana mayor habían seguido estudios superiores y eso ayudaba a dibujar en su horizonte la continuidad univer-

sitaria, proporcionándole además cierta aura de prestigio académico ante el profesorado, ya que su hermana había estudiado en el mismo instituto.

En clase intervenía y preguntaba cuando tenía dudas, y salía a la pizarra para exponer sus trabajos, a pesar de su aparente timidez. Su seguridad y su autoestima se fundamentaban en su dedicación académica. Era formal en todos los plazos de los trabajos y siempre tenía sus tareas hechas. Era la estudiante «ideal» en esta escuela, y aún más, la ideal, especialmente, del grupo destinado a Bachillerato. A pesar de ser buena estudiante y no interrumpir nunca en clase más de lo que el propio profesorado le preguntaba o para solucionar las dudas que tenía, Lucía, fuera del aula, era crítica con los profesores que no le gustaban y con los que «todos se aburrían en clase». La conformidad era únicamente su estrategia para conseguir sus objetivos, unos estudios superiores.

A pesar de que era la joven con mejores resultados académicos en su clase, el éxito académico no dejaba de tener profundas contradicciones y costes. Ella se acercaba a otras jóvenes para tener amigas, pero éstas acababan huyendo o dejándola porque dedicaba muchas horas al estudio. Y esto no era lo que ellas querían: «es que siempre, siempre, está estudiando». En una conversación con Delia y Viviana, dos de sus amigas autóctonas, me explicaron que ellas creían que Lucía había sido marginada por las chicas, y por ellas mismas, obviamente, porque «no era sociable y no se relacionaba». Sin embargo, ella había intentado ser amiga de las demás, pero tampoco se ajustaba al estilo de chica joven con el que sintieran afinidad, no tenía el estilo de ropas del resto de las chicas, ni el atractivo físico de la ma-

yoría, sencillamente porque no era su prioridad. Lucía se quejaba de la relación y se sentía utilizada por sus amigas, que según ella la llamaban únicamente para pedirle información sobre los deberes o los exámenes. Lo que «más le dolía» era que algunas la habían hecho sentir que sólo estaban con ella «por el interés» y no por amistad. Ella había sido utilizada como capital social, pero no sentía que hubiera habido un intercambio real. Y este tipo de relación hacía que sintiera que estas chicas no eran «verdaderas amigas», sino únicamente «compañeras».

Maribel. Por ejemplo, ¿qué?, «¿déjame los deberes?».

Lucía. Que con el grupillo de amigas que tengo, las compañeras de clase como yo, que me he dado cuenta de que no era como yo pensaba. Que ellas... Desde hace un mes o así, que voy a mi rollo, a lo que tengo que ir y ya está.

Maribel. ¿Qué es? ¿a estudiar, a hacer la asignatura?

Lucía. Me he dado cuenta de que son compañeras, no son amigas.

Maribel. ¿Que esperarías tú que como amiga hicieran y no hacen?

Lucía. No sé, pero yo las veo que algunas sólo me hablan cuando les interesa, cuando necesitan algo de mí. Pues yo he optado por ir a mi bola.

Le desagradaba que sus compañeras le pidieran en clase materiales o apuntes, en un goteo de demandas que a ella le molestaba, lo que incluso provocó que se quejase a su tutora para que interviniese y cesasen las continuas demandas.

Lucía. Aparte de eso. Estábamos en clase, a veces es una chorrada, pero estaba todo el rato cogiéndome las cosas, y a mí me da mucha rabia que me estén todo

el día cogiendo las cosas, porque, mira, un día que necesitas una goma o un *boli*, pues vale, pero ¡cada día! A mí eso me pone de los nervios. Hasta que al final me enfadé con ella. Hablé con mi tutora, un día que ya no pude más y me dijo que ya veía como estaba en clase y que quería hablar conmigo. Y nada, se lo comenté. Me dijo que no me preocupase y claro yo tampoco era que no quisiera discutir con ella, pero que tampoco quería estar. Después..., pues claro, si me cambiaba yo por mi cuenta, pues se iba a enfadar. A ver, sinceramente, me da igual si se enfada o no, pero para que no hubiese más malos rollos. Y ella me dijo que no me preocupara, que ya se inventaría algo.

La opción de la joven para sobrevivir emocionalmente sin amigas era seguir priorizando el estudio, lo valorado por el profesorado y la escuela. «Ir a a mi rollo», «ir a lo mío», es decir, estudiar y aprobar para seguir adelante sacrificando sus relaciones sociales, porque no encontraba la sinceridad y el apoyo que esperaba en las amigas.

Hasta que no llegó a Bachillerato, sus vivencias escolares no se modificaron. En Bachillerato ya no quedaban jóvenes varones que se atrevieran a romper el orden, cuestionar la autoridad del profesorado y hacerse notar ante las muchachas. Sólo quedaban ya los conformistas o las chicas «populares», mucho más domesticadas a cambio del prometido éxito escolar. De ahí que el ambiente fuese para ella, por fin, el idóneo para aprender: «Ahora ya desde que estamos en Bachillerato, estamos mejor en clase. Este año el ambiente yo lo noto muy bien. Se está muy bien en clase».

Lucía, a pesar de estar en un grupo «alto» y tener éxito escolar, no tenía un grupo de amigas que a la vez fueran buenas estudiantes

y tuviesen una voz fuerte en la escuela o se sintieran seguras de sí mismas. Archer (2005) y Archer y Leathwood (2003) han estudiado, en Gran Bretaña, lo difícil que sigue siendo el éxito escolar para las jóvenes de clase trabajadora y de minorías, vivido como «frágil y problemático», y el éxito de Lucía se acercaba a esta experiencia. En la línea de Archer (2005), su forma de ser era adecuada para la escuela pero inadecuada para su grupo de iguales, al que no conseguía vincularse, y su experiencia social, caracterizada por la ausencia de apoyo social y emocional de amigas y compañeras o compañeros, no le ayudaba a salir adelante. Aunque tenía buenas notas, fue perdiendo parte de su seguridad y en Bachillerato reconoció que estaba «desanimada» y que no siempre tenía buenos resultados.

Sus aspiraciones, ya a finales de Bachillerato, eran trabajar en un laboratorio de bióloga. Aprobó 2º de Bachillerato, hizo la selectividad, pero, al no obtener suficiente nota, no pudo matricularse en Biotecnología en la universidad que quería y tuvo que hacerlo en otra mucho más lejos de su domicilio. Ella ya contaba con esta posibilidad, y sabía que su familia la apoyaría económicamente y que haría lo necesario para que estudiase la carrera elegida, incluso ayudarla con un alojamiento. Cuando le pregunté si su familia podría pagar su estancia en otra ciudad, me contestó: «No sé, pero si se tiene que hacer, se hace». En el caso de esta joven, las altas expectativas interiorizadas por la presión de su familia para continuar los estudios vinieron reforzadas por su posición en la escuela en un grupo «alto», que alentaba sus valores meritocráticos y de movilidad social. Sin embargo, la vivencia escolar no es únicamente académica, y lo «social», aunque no le llegó a afectar lo suficiente como para abandonar sus aspiracio-

nes, sí hizo que su vivencia en un grupo «alto» no fuese satisfactoria.

IX. CONCLUSIONES

La clasificación por niveles dentro de cada curso, surgida por las presiones de un sector del profesorado, crea un «orden escolar» (Payet, 1997) discriminatorio, nunca claramente explicado al alumnado, según el cual el prestigio académico máximo se encuentra en Bachillerato y se reduce a medida que descendemos de curso, distribuyéndose desigualmente según el etiquetaje del grupo-clase dentro de cada curso. Así, emergen unos grupos «C» en cada curso con más prestigio que el resto de grupos-clase, donde casi no hay alumnado con necesidades educativas especiales y hay pocos alumnos de minorías inmigrantes. Al mismo tiempo, en otros grupos-clase, los «bajos», la proporción del alumnado extranjero es mayor que la media del centro, reproduciendo, a través de la estructura de separación por niveles, una fuerte segregación étnica asociada a la «no competencia» intelectual y al «no conocimiento». Los etiquetajes negativos, percibidos por las y los jóvenes a través de los discursos del profesorado en el aula y de las diferencias en las exigencias escolares, inciden en las percepciones que las y los jóvenes de dichos grupos tienen de su propia posición en el instituto y en el prestigio social individual.

En el curso de 3º de ESO seguido, la clasificación por niveles ha creado grupos-clase sobre los que pesan expectativas diferenciadas y sobre los que se actúa con dispositivos también diferenciados y diferenciadores que van desde el nivel del currículo al tipo de profesorado. El sexo y el origen social y étnico-cultural de los jóvenes en cada grupo-clase, asociado a prestigios

y desprestigios escolares, crea una idiosincracia en cada grupo-clase, un clima de aula, algo que también condiciona de gran manera las relaciones entre iguales y el tipo de experiencias sociales. Los grupos de iguales que emergen en 3º de ESO muestran el impacto negativo de la estratificación por niveles y de las expectativas diferenciadas del profesorado según el etiquetaje del grupo, fácilmente percible por los jóvenes a través de sus vivencias cotidianas. En los grupos de 3º que se consideran «medios» y «bajos» hay, como en el resto del instituto, una mayor presencia de alumnado que ya tenía dificultades escolares en Primaria y de jóvenes de origen extranjero. La percepción de lo extranjero como una deficiencia –a la que contribuye la misma separación por niveles de conocimiento, así como la creación de grupos-clase «elite» homogéneos étnicamente– crea la imagen de que su presencia devalúa el prestigio del grupo, lo que incide en la emergencia de grupos de iguales de jóvenes autóctonos que perciben su escolarización en estos grupos «bajos» de forma negativa. Algunos de estos alumnos pueden acabar acosando a los compañeros o compañeras que ven inferiores, ya sea por su origen étnico, por su género o por su bajo prestigio social.

A pesar de que las experiencias sociales de dos de las jóvenes de 3º, una situada en el grupo de nivel más «bajo» y la otra en el grupo destinado a Bachillerato, tienen similitudes en cuanto a su escaso prestigio social ante los compañeros y amigos, sus vivencias escolares se diferencian, condicionadas, entre otros factores, por el propio clima social del aula y por las expectativas asociadas a cada grupo-clase. En el caso del grupo «bajo», emergen grupos de chicas excluidas escolarmente por no ser objeto de atención específica de la escuela ante la visibili-

dad de los varones «conflictivos», pero también marginadas socialmente al ser objeto del poder de los grupos antiescuela y con alto prestigio social entre los iguales. Su posición escolar refuerza su aislamiento social, incrementando la experiencia de «múltiple marginalidad» (Vigil, 2004). Los mecanismos desarrollados por la escuela para «la atención especial» del alumnado que necesita atenciones curriculares se revelan incapaces de mejorar el progreso de las muchachas, pero también para cambiar sus vivencias sociales, ya que las deja en una mayor posición de vulnerabilidad social, refuerza un fracaso escolar ya avanzado e impide su satisfactoria integración laboral, corroborada por la trayectoria de una de estas jóvenes dos años después de acabar la ESO. Estas jóvenes viven finalmente lo que Carrasco (2008) define como una experiencia «guetizadora» a pesar de que la escuela lucha por no convertirse en una escuela gueto.

Cuando se produce el éxito escolar, como en el caso de la otra joven cuya experiencia se ha analizado en este artículo, no deja de darse bajo circunstancias y variables que lo dificultan y lo convierten, en términos de Archer *et al.* (2007), en un éxito frágil. Aunque en el caso de esta segunda joven se da el éxito académico esperado por la trayectoria de la familia, reforzado por la propia escuela al situarla en un grupo «alto», su experiencia escolar se caracteriza por la continua búsqueda de amistades y la experimentación del rechazo social, incluyendo el acoso verbal y simbólico de algunas de sus compañeras y la vivencia de sentirse «utilizada». Esta joven vive una experiencia de no acompañamiento por parte de sus iguales en su vida escolar, sin prácticamente apoyo social, incrementando la interiorización de lo inevita-

ble del aislamiento social de los iguales para conseguir cierto éxito académico. Esta dinámica implica un coste emocional que se traduce en etapas de baja motivación y de desánimo, así como en la vivencia de inseguridad personal, acrecentada por la percepción de falta de calidad de preparación académica por parte de la escuela de cara a la educación universitaria.

Finalmente, el sistema de segregación por niveles, acompañado de ciertos dispositivos, a pesar de conseguir un grupo escolar teóricamente fácil para el trabajo pedagógico y producir un relativo éxito escolar entre unos pocos, no fomenta ni experiencias escolares positivas ni identidades académicas fuertes que hagan compatible el éxito escolar con el bienestar derivado del apoyo social de los iguales. Al mismo tiempo, incrementa las vivencias de aislamiento social y alienación, tanto de las jóvenes en grupos «bajos» como de aquellas que están en los grupos «altos» y que apuestan completamente por su éxito escolar, revelándose como un sistema que no crea las condiciones para el bienestar emocional y únicamente consigue el éxito escolar para aquellos a los que inicialmente se ha seleccionado.

NOTAS

(*) La investigación presentada en este artículo ha sido posible gracias a la ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de referencia SEJ2005-09333-C02-01, con el título «Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero. Perspectivas comparativas».

(1) «Los centros que separan a malos y buenos alumnos loan la práctica», *El Periódico*, 11-11-2008.

(2) Informe dirigido por el Dr. Ferrán Ferrer para la Fundación Jaume Bofill, analizando los resultados del informe PISA 2003, presentado en prensa el 29 de octubre pasado. Informe provisional en <http://www.fbofill.cat/in->

tra/fbofill/documents/Informe%20provisional%20complet.pdf.

(3) Es decir, de una etnografía multinivel, como nos recomienda OGBU (1993[1982]).

(4) Población inmigrada desde Andalucía, Extremadura y otras comunidades autónomas a Cataluña, especialmente entre los años cincuenta y setenta, aunque algunos de los jóvenes tienen padres inmigrados en fases más tardías.

(5) Utilizo el término de Agnès VAN ZANTEN (2001) para mostrar, salvando las distancias, que la «periferia» es un típico entorno donde se construye la identidad de las y los jóvenes de áreas urbanas, con masificación escolar, escasas posibilidades laborales y espacios segregados y limitadores de las relaciones sociales.

(6) El estudio etnográfico llevado a cabo por PAYET (1997) en dos escuelas francesas de secundaria, en barrios con altos niveles de pobreza y presencia de población inmigrante, muestra como el *tracking* encubierto surge de una estrategia de administradores y profesorado para conseguir lo que ellos denominan clases «enseñables».

(7) Traducido del catalán. Los testimonios de los jóvenes no se han traducido, ya que las conversaciones se mantuvieron en castellano, lengua materna de la mayoría del alumnado del instituto.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHER, L. (2005), «The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities», presentado en *ESRC Seminar Series 'Girls in Education 3-16'*, Cardiff, 24 de noviembre.

ARCHER, L.; HALLSAL, A., y HOLLINGWORTH, S. (2007), «Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspiration», *British Journal of Sociology of Education*, 28, 2: 165-180.

ARCHER, L., y LEATHWOOD, C. (2003), «New times—old inequalities: diverse working-class femininities in education», *Gender and Education*, 15, 3: 227-235.

BONAL, X., dir. (2003), *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*, Barcelona, Octaedro.

BRINE, J. (2006), «Tales of the 50-somethings: selective schooling, gender and social class», *Gender and Education*, 18, 4: 431-446.

CARRASCO, S. (2008), «Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives». *Nous Horitzons*. Monogràfic immigració i societat catalana.

CARRASCO, S.; GÓMEZ-GRANELL, C.; PONFERRADA, M.; VILLA R., y MIRÓ, M. (2007), *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

CARRASCO, S., y PONFERRADA, M. (2007), «La incidencia del clima escolar en las relaciones entre iguales en las escuelas de secundaria de Cataluña. Resultados de un estudio cualitativo», comunicación al *I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)*, 20-21 al 23 de noviembre de 2007, Universidad de Almería.

CONCHAS, G. Q. (2001), «Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino School Engagement», *Harvard Educational Review*, 71, 3: 475-504.

DAVIDSON, A. L. (1996), *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*, Albany, State University of New York Press.

ECKERT, P. (1989), *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*, Nueva York, Teacher College Press.

FERRER, F., dir. (2008), *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*, Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània. Disponible en www.fbofill.cat.

FOLEY, Douglas E. (1990), *Learning Capitalist Culture. Deep in the Heart of Tejas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

GIBSON, M.; GANDARA, P., y KOYAMA, J. P. (2004), *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, Nueva York, Teachers College Press.

HARGREAVES, D. (1975), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.

IRESON, J.; CLARK, H., y HALLAM, S. (2002), «Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice», *School Leadership & Management*, 22, 2: 163-176.

IRESON, J.; HALLAM, S.; MORTIMORE, P.; HACK, S.; CLARK, y PLEWIS, I. (1999), «Ability grouping in the secondary school: the effects on academic achievement and pupils in self-esteem», presentado en la *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Sussex at Brighton.

JONES, S., y MYHILL, D.A. (2004), «Troublesome boys and compliant girls», *British Journal of Sociology of Education*, 25, 5: 557-571.

KESSLER, S. (1987). «Gender relations in secondary schooling», en M. ARNOT y G. WEINER (eds.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres, Hutchinson, The Open University: 223-236.

KESSLER, S.; ASHENDEN, D. J.; CONNELL, R. W., y DOWSETT, G.W. (1985), «Gender relations in secondary schooling», *Sociology of Education*, 58, 1: 34-38.

LEVINSON, B. (1998), «Student culture and the contradictions of equality at a Mexican secondary school», *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 3: 267-296.

OAKES, Jeannie. (1985), *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. Nueva York, Yale University.

OGBU, J. (1993[1982]), «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en H. M. VELASCO et al., *Lecturas de Antropología para educadores*, Madrid, Trotta: 145-174.

OSLER, A., y VICENT, K. (2003), *Girls and Exclusion: Rethinking the Agenda*. Londres, Routledge Falmer.

PÀMIES, J. (2008), *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.

PAYET, J. P. (1997), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, París, Armand Colin/Masson.

PONFERRADA, M. I. (2007), *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*, tesis doctoral, Departamento de Antropología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. (1980), *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Maroca.

ROSS EPP, J. (1999), *La violencia en el sistema educativo: del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.

STANTON-SALAZAR, R. (1997), «A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths», *Harvard Educational Review*, 67, 1: 1-40.

— (2004), «Social capital among working-class minority students in school connections», en GIBSON, M. A., GANDARA, P. C. y KOYAMA, J. P., 2004, 18-38.

STEARNS, E. (2004), «Interracial friendlines and the social organization of schools», *Youth & Society*, 35, 4: 395-419.

VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París, Presses Universitaires de France.

VIGIL, D. (2004), «Gangs and group membership: implications for schooling», en GIBSON, M. A., GANDARA, P. C. y KOYAMA, J. P., 2004: 87-106.

WILLIS, P. E. (1988) [1977], *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.