

## **Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas<sup>6</sup>**

Jordi Collet-Sabé y Joan Carles Martori  
(UCC-Barcelona)- jordi.collet@uvic.cat /  
(INRS- Canadá)- martori@uvic.cat

### **Resumen:**

El artículo presenta los resultados obtenidos en el marco del Proyecto «Enxaneta» de apoyo escolar a 154 alumnos de escuela primaria con bajos resultados académicos. Partiendo del modelo de análisis de los códigos educativos de Basil Bernstein y las pedagogías mixtas (Morais), el proyecto se plantea a nivel teórico, construir puentes entre la pedagogía institucional (escuela) y la segmental o informal (familia); entre los códigos elaborados de la escuela y los restringidos de algunas familias; y entre los diferentes modelos pedagógicos (invisible y personal vs visible y posicional). El proyecto tiene cuatro objetivos: a) hacer de puente entre las pedagogías y códigos escolares y familiares; b) hacer entrar físicamente y simbólicamente las familias en el «espacio sagrado» escolar y compartirlo con mentores y maestros; c) mejorar las expectativas docentes hacia los niños y familias; d) con el objetivo final de reducir o subvertir desigualdades de partida. Los resultados obtenidos (diseño cuasiexperimental) permiten afirmar que los niños enxaneta mejoran significativamente más que los no enxaneta en las pruebas competenciales (reducción de desigualdades), pero no en cambio, en las notas escolares.

### **Palabras Clave:**

Éxito Académico- Mentoría- Desigualdades- Basil Bernstein- Enxaneta.

### **Abstract:**

The paper presents the results of the «Enxaneta» project that provides school support to 154 primary school pupils with low school performance. Based on the Basil Bernstein codes theory and «mixed pedagogies» (Morais), the «Enxaneta» project wants to build up bridges between the institutional (school) and the segmental or informal (families) pedagogy; between the elaborated codes of the school and the restricted one used by some families; and between different pedagogic models (invisible – personal vs visible – positional). The project pursues four goals: a) to bridge between school and families pedagogies and codes; b) to enter families into the «sacred space» of the school; c) To improve teacher expectations of pupils and families; d) to reduce or subvert

---

<sup>6</sup> Este texto está publicado en inglés en una versión posterior en: Collet, J.; Martori, J.C. (2018) “Bridging boundaries with Bernstein: Approach, procedure and results of a school support project in Catalonia» *British Journal of Sociology of Education* on-line first.

inequalities. The results (quasi-experimental design) show that Enxaneta pupils improve more than non Enxaneta in skill test, but not in school marks.

**Keywords:**

School Success- Mentoring- Inequalities- Basil Bernstein- Enxaneta

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2018

Fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2018

## **Construyendo puentes con Bernstein: planteamiento y resultados del proyecto de mentoría “Enxaneta” con alumnos, familias y escuelas contra las desigualdades educativas**

### **1. Introducción**

La desafección escolar, el fracaso escolar o el abandono escolar prematuro siguen estando, a pesar de los muchos esfuerzos en las últimas décadas, en el centro de las preocupaciones de nuestras sociedades europeas. El sueño de una auténtica escolarización equitativa e inclusiva en su acceso, en sus procesos y en sus resultados para todo el alumnado (Demeuse y Baye, 2005) está todavía lejos de hacerse realidad (Dyson y Squires, 2016). Desde los años sesenta, han sido centenares las investigaciones que han aportado datos muy relevantes sobre como los capitales educativos y económicos de los progenitores (Bourdieu, 1997), el nivel de segregación escolar (Vincent y Baile, 2006) o las expectativas docentes (Rosenthal y Jacobson, 1968) entre otros, facilitan la reproducción de las desigualdades sociales existentes en la escuela.

Todo ello, haciendo que, de manera muy significativa, los capitales familiares sean todavía hoy, unos grandes predictores del nivel de éxito o fracaso escolar (OCDE, 2015). Así, si bien tenemos robustas evidencias alrededor de lo que pasa en el sistema educativo formal como espacio de reproducción de desigualdades sociales, también es cierto que no han sido tan numerosas las investigaciones que se han interrogado por cómo se dan, de manera concreta, cotidiana y precisa estos procesos de (re)producción de desigualdades en la escuela. Así, por un lado, las investigaciones que analizan los inputs y los outputs escolares certifican esta dificultad por parte de la escuela de revertir las desigualdades familiares de origen. Pero por la otra, tenemos todavía pocas herramientas que nos indiquen cómo y de qué manera estas desigualdades se (re)producen en el día a día escolar y, con esto, como pueden ser combatidas de manera eficaz. Sin duda, esta fue la principal aportación de Basil Bernstein a la sociología de la educación de la segunda mitad del siglo XX. Puesto que se preocupó durante cuatro décadas de abrir la caja negra de la escuela en el marco de su investigación sobre cómo se da la transmisión cultural y la socialización de las nuevas generaciones. Para Bernstein el objetivo era comprender como aquello macro (desigualdades, relaciones de poder, dinámicas de control) se encarna de manera concreta y precisa en el día a día de la escuela (sociología de la pedagogía) y, a través de esto, se (re)producen a la vez las desigualdades previas y las identidades de los niños y niñas.

Así explicitaba su proyecto de investigación Bernstein en el marco del clásico libro coordinado por M. Young que proponía una «nueva sociología de la educación» (Bernstein, 1971, p. 47):

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it consider to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest.

Creemos que este análisis que Bernstein ofrece sobre *cómo* se dan los micro-procesos educativos dentro de la escuela y su vínculo con las dinámicas sociales de desigualdad, poder y control en relación al conocimiento es clave a la hora de construir un proyecto de apoyo escolar contra la desafección y el fracaso escolar. En este artículo, presentamos las bases del proyecto de apoyo escolar «Enxaneta» así como sus resultados después de un año de su implementación en 154 niños y sus familias de la comarca de Osona (Cataluña). Este proyecto, diseñado y promovido desde su inicio entre el Consejo Comarcal, la Universidad de Vic-UCC, 12 ayuntamientos y 15 direcciones de escuela, quiere coproducir un apoyo a niños/as de los primeros cursos de primaria que obtienen notas bajas. El *target* de niños es entre primero y tercer curso de primaria (7-9 años) con notas medianas entre 3 y 6 sobre 10 en las materias instrumentales (lengua y matemáticas). El proyecto se desarrolla a través de una mentoría profesional que llevan a cabo graduados en magisterio, educación social o psicología, elegidos y formatos específicamente por el proyecto (30 horas iniciales más formación de 2 horas mensuales específicas). Y que incluye cuatro tardes a la semana de un mentor/a con 2 niños durante 1'30 horas, más una sesión semanal con todos los niños, sus padres y/o madres y algún maestro de la escuela. El planteamiento de este proyecto se fundamenta en la idea de las pedagogías mixtas (Morais, 2002) que tienen que ser las que permitan que las familias y la escuela construyan puentes sobre las diferencias y las desigualdades entre sus códigos y pedagogías respectivas (Bernstein, 1971; 1973a; 1973b; 1990; 1997): elaborado y restringido; agregado e integrado; visibles e invisibles. Y con esto, el proyecto propone no sólo prevenir la desafección y el eventual futuro fracaso escolar, sino que también se plantea como hipótesis subvertir desigualdades (familiares) de partida y que los niños del proyecto (grupo diana 154 niños y niñas y sus familias) mejoren más

que sus compañeros de clase (grupo control de 1297 niños) en la evolución de notas y de las pruebas de competencias básicas entre octubre de 2015 (pre-test) y el mayo de 2016 (post-test). Veamos en primer lugar los fundamentos teóricos del proyecto y de su hipótesis.

## **2. Construir puentes entre códigos, pedagogías y espacios de socialización para subvertir desigualdades escolares. Bases teóricas del proyecto de apoyo escolar «Enxaneta»**

Basil Bernstein construyó su teoría de la transmisión cultural y la socialización basándose, fundamentalmente, en tres conceptos clave: currículum, pedagogía y evaluación. Él mismo los definía diciendo que: «Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of the knowledge on the part of the taught» (1973b, p. 85). Para Bernstein, el *qué* se transmite en educación, el *cómo* se transmite y su *evaluación* están estrechamente relacionados con elementos macro como por ejemplo las diferentes clases sociales, la división social del trabajo, las desigualdades, el control o las relaciones de poder. Para el autor inglés, la escuela no es un plácido lugar de consenso como los funcionalistas primero y actualmente muchas de las aproximaciones de la Nueva Gestión Pública quieren hacer creer. La escuela, como la sociedad, es un lugar de conflicto, de choque cultural y social y donde se dan relaciones de poder desiguales. Por eso, con Nancy Fraser, el punto de partida del proyecto «Enxaneta» es el de entender la desafección y el fracaso escolar sobretodo como una “injusticia cultural” entendiendo que «School institutionalized patterns of cultural value generate misrecognition and status inequality for particular children and families» (Fraser, 2008, p. 12). Según nuestro punto de partida, la desafección y el fracaso escolar no son resultados erróneos de un proceso educativo neutro sino, claramente, procesos que nos indican que en la escuela hay “injusticia cultural” que el proyecto quiere contribuir a subvertir.

Bernstein, con su sistema dicotómico de organización de las pedagogías y los códigos, nos permite hacer un mapa claro (y en algunos momentos quizás demasiado simple) de lo que podemos denominar el «choque cultural» entre la escuela y las familias de clase trabajadora y/o de origen extranjero que está en la base de la injusticia cultural que es la desafección y el fracaso escolar. Veamos tres dimensiones complementarias (Bernstein, 1973a; 1973b; 1990). Parece claro, en primer lugar, que la escuela trabaja desde una pedagogía institucional entendida como «aquella que se lleva a cabo en lugares

oficiales, con proveedores acreditados y donde los educandos están organizados como grupo o categoría» (Bernstein, 1997, p. 25). Por su parte, la familia acostumbra a educar desde una pedagogía segmental, informal, de relaciones frente a frente, que se da en la vida cotidiana, y que muchas veces tiene un contenido o voluntad educativa implícita. En segundo lugar, podemos ver como la escuela se comunica y educa desde un código sociolingüístico elaborado, tanto en cuanto a los elementos lingüísticos (riqueza de vocabulario, complejidad gramatical, abstracción, lenguaje explícito y expositivo, etc.) cómo en cuanto a los elementos socializadores (centrado en la persona, en los argumentos, individualizador, etc.). Este código elaborado, acostumbra a generar incomprendiones en aquellas familias de clase trabajadora y/o origen extranjero que acostumbran a comunicarse y educar desde un código restringido. Es decir, para un tipo de lenguaje particular, contextual, pleno de significados implícitos y más narrativo, que a la vez está relacionado con un modelo socialización más posicional, basado en los roles y no tanto en las personas, en la autoridad y no tanto en el argumento y con mucho peso de la familia y la comunidad como elementos clave en ninguna parte del individuo. Finalmente, en tercer lugar, podemos ver como estas familias acostumbran a educar desde una pedagogía visible con unas prácticas pedagógicas y una clasificación fuertes mientras que la escuela lo hace, cada vez más, desde una pedagogía invisible con prácticas y clasificación débil. Esto implica que las relaciones de jerarquía entre adultos y niños; las secuencias y los ritmos de aprendizaje; las reglas de control y disciplina; las formas de evaluación, recompensa y castigo; etc. tienden a ser claramente diferenciadas en los dos contextos socializadores. Facilitando, como constatan desde hace decenios las investigaciones, la desafección escolar (entente como el sentimiento de extrañeza y de incomprensión del qué y del cómo escolar), el fracaso escolar (entendido como la no graduación de la educación obligatoria) y el abandono escolar prematuro (no seguir cursando estudios postobligatorios entre los 18 y los 24 años) de determinados colectivos de niños y niñas. Sobre todo, los vinculados a familias de clases trabajadoras y/o de origen extranjero (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2011; OCDE, 2015).

Así pues, nos encontramos ante un choque cultural entre la escuela y determinadas familias de clase trabajadora y/o de origen extranjero, que tiene varias dimensiones y que las herramientas analíticas construidas por Bernstein (1973a; 1973b; 1997) nos han ayudado a identificar y, sobre todo, a conocer como operan de manera práctica y cotidiana en la escuela. Este choque cultural cotidiano en relación a: las diferentes formas de socialización entre institución

escolar y familias; los diferentes códigos y pedagogías; los diferentes contenidos y formas de evaluación; etc. analizado por Bernstein y otros autores (Bourdieu, 1997; Bonal 1998; Bonal y Tarabini 2016; Lahire, 1995; Lareau, 2003; Vincent, 2017; Vincent y Baile 2006) es el elemento clave que el proyecto «Enxaneta» quiere contribuir a combatir. Un choque cultural estructural que está en el origen de la (re)producción escolar cotidiana de las desigualdades escolares y, por lo tanto, de los procesos de desafección y fracaso escolar por parte de los niños de determinadas familias. Retomando la perspectiva de Bernstein, Bautier (2006, p.9) definen este choque cultural desde una mirada relacional que propone entenderlo:

Como una confrontación entre, de una parte, las características y las disposiciones sociocognitivas y sociolingüísticas de los alumnos, que están ligadas a sus modelos de socialización no escolares (sobre todo familia y grupo de iguales) y que los preparan y los disponen de manera desigual a la hora de hacer frente a los requisitos del aprendizaje escolar. Y de la otra parte, la opacidad y el carácter implícito de estos requisitos, los modos de funcionamiento del sistema educativo, las prácticas profesionales y las formas de trabajo que se exigen a los alumnos.

El choque cultural entre aquellos niños/as, las familias de los cuales están familiarizados y conocen los códigos, los requisitos y las pedagogías escolares y las que no es, como decíamos, una situación de injusticia cultural. Sobre todo, porque estas proximidades o distancias restan invisibilizadas por un trato escolar homogéneo (que no igual): trata a todo el mundo de manera indistinta. Este trato hace que, aparentemente, el fracaso escolar sea un error o una dificultad individual del niño y su familia por el no seguimiento de la dinámica, el contenido, la pedagogía, el modelo de socialización, las tareas y las evaluaciones escolares. Unas pautas escolares que se presentan como naturales o neutras, a pesar de están estrechamente ligadas a los códigos y pedagogías de la clase mediana autóctona de cada territorio.

Finalmente, después de este brevísimo repaso de algunos de los puntos clave de la propuesta analítica de Bernstein para comprender como se dan los micro procesos de choque cultural y socializador entre un grupo de niños/as y la escuela, aparece una pregunta clave a la que, a parecer nuestro, la sociología de la educación también tiene que contribuir a dar respuesta: una vez hecho el diagnóstico, qué se puede hacer para combatir este choque cultural entendido como injusticia

cultural y que (re)produce cotidianamente los procesos de desigualdad escolar como la desafección o el fracaso? Para contribuir a dar respuesta a esta pregunta se construyó el proyecto «Enxaneta» basado en el marco teórico que acabamos de explicar. En el siguiente apartado, se exponen el problema, los objetivos y las bases metodológicas que han orientado el proyecto «Enxaneta» para como combatir la producción de desigualdades escolares a la escuela primaria. Un proyecto con el objetivo final de generar las condiciones de posibilidad de una igualdad de oportunidades, de procesos y de resultados reales para todo el alumnado de la comarca de Osona (Demeuse y Baye, 2005).

### **3. Metodología**

#### *3.1 Problema, proyecto y grupo diana*

El Proyecto «Enxaneta» nace de la necesidad de repensar las prácticas de apoyo escolar que se llevan a cabo hasta el momento en Osona y que estaban basadas en la respuesta espontánea, voluntarista, voluntaria y sin orientación teórica que cada municipio daba de manera aislada a la necesidad de apoyo escolar de determinados niños y niñas que sufren la desafección y/o el fracaso escolar. Así, surgido de la demanda del Consejo Comarcal, varios ayuntamientos y direcciones de escuela, estos agentes demandan a la universidad que los acompañe en un proceso conjunto para repensar los apoyos escolares que se daban y construir uno nuevo más fundamentado y más efectivo (Collet, Jiménez y Naranjo, 2016). Es decir, con capacidad real de prevenir y revertir los procesos de desafección escolar. Este proceso de debate y de co-construir conjuntamente los diferentes actores un nuevo modelo de apoyo escolar dura 2 cursos (2013-14 y 2014-15) y el resultado es el proyecto «Enxaneta». Un proyecto de apoyo escolar fuera del horario lectivo que tiene por objetivos:

- a) Contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos del alumnado del programa a través de la mejora de sus competencias básicas.
- b) Empoderar a las familias del alumnado del programa para que puedan acompañarlos en el apoyo escolar de manera autónoma.
- c) Dar a conocer al alumnado y sus familias los recursos educativos y socioculturales del entorno y facilitarles su uso cotidiano.
- d) Contribuir al debate (auto)crítico en las escuelas en relación con su rol en la reproducción de las desigualdades sociales existentes y los mecanismos concretos que lo facilitan.

El grupo diana del proyecto «Enxaneta» son los alumnos de entre primero y tercer curso de educación primaria, que sus resultados académicos se sitúan, aproximadamente, entre el 3 y el 6 (sobre 10) en las competencias básicas correspondientes a su curso en lectura, comprensión, expresión (catalán y castellano) y operaciones y resolución de problemas (numeración y cálculo; espacio y medida; relaciones y cambio) y preferiblemente, pero no únicamente, de familias de clase trabajadora y/o origen extranjero. La justificación de esta población diana es doble. Por un lado, sabemos por la investigación que si los alumnos llegan a cuarto-quinto de primaria sin un dominio mínimo de las competencias básicas, especialmente la de comprensión lectora, la tendencia a su desafección aumenta de manera considerable puesto que no disponen de las herramientas para seguir el curso académico (Cebolla, 2014; Collarín, Besalú, Feudo y Torcido, 2014; Dyson y Squires, 2016; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2011). Estos criterios se concretaron en una población diana del proyecto que describimos a continuación en comparación con los niños del grupo control, es decir, de aquellos niños y niñas de las mismas aulas que el alumnado enxaneta pero que no participan en el proyecto. Todos los datos se han obtenido con un cuestionario sobre las condiciones socioeconómicas de las familias que se han pasado a los padres y madres.

En primer lugar, en relación al trabajo de los progenitores, podemos ver como el 31.2% de los niños enxaneta tienen un padre con trabajo profesional frente al 36.5% de los niños no enxaneta. En el caso del trabajo de la madre, sólo hay un 8.4% de madres de los niños enxaneta con categoría profesional enfrente el 17.7% de los niños no enxaneta. Hay una diferencia estadísticamente significativa ( $p\text{-value} \leq 0.001$ ) en las ocupaciones de las madres. En segundo lugar, si cogemos la variable de cuántos libros tienen en casa, podemos ver que el 68.6% de los hogares de los niños enxaneta afirman que sin o pocos, un porcentaje muy superior a los de los niños no enxaneta (44.9%). La diferencia entre los libros que tienen en casa suya los niños enxaneta y los no enxaneta también es significativa ( $p\text{-value} \leq 0.001$ ). En tercer lugar, respecto al origen de los niños medido por el país de nacimiento de la madre, el 21.4% de los niños enxaneta tienen la madre nacida en el Marruecos (primer país de origen de los inmigrantes en Cataluña), en cambio los niños no enxaneta este porcentaje se reduce al 12.8%. También existen diferencias significativas respecto al país de nacimiento de la madre ( $p\text{-value} \leq 0.01$ ). Podemos ver los datos sociodemográficos de los niños y familias enxaneta y no enxaneta a la Mesa 1.

Cuadro 1. Resumen de las características de los niños enxaneta y no enxaneta.

	<b>Enxaneta</b>	<b>No enxaneta</b>	<b>p- value</b>
<b>Sexo</b>			
<i>Niñas</i>	45.3	46.5	0.798
<i>Niños</i>	54.7	53.5	
<b>Origen de la madre</b>			
<i>Cataluña</i>	49.4	48.3	0.004*
<i>Marruecos</i>	21.4	12.8	
<i>Otros</i>	29.2	38.2	
<b>Tipo de ocupación padre</b>			
<i>Gerencia y profesionales</i>	2.6	9.2	0.011*
<i>Intermedios</i>	39.5	40.3	
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	57.9	49.5	
<b>Tipo de ocupación madre</b>			
<i>Gerencia y profesionales</i>	8.4	17.7	<0.001*
<i>intermedios</i>	19.7	20.7	
<i>Rutinas,manuale y parados</i>	71.9	61.6	
<b>Libros en casa</b>			
<i>Sin libros o pocos libros</i>	68.6	44.9	<0.001*
<i>Una estantería</i>	22.6	36.1	
<i>Dos o más estanterías</i>	8.8	19.0	
<b>Número de alumnos</b>	154	1683	

Los datos representan porcentajes. P-value of  $\chi^2$  test. Con \* diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

Así, pues, podemos constatar que los niños y niñas del proyecto tienen un punto de partida socioeconómico claramente inferior al de sus compañeros de aula, algo que los sitúa, a nivel de patrón estadístico, en un mayor riesgo de sufrir fracaso escolar a través de todos los procesos y mecanismos de alejamiento y desafección escolar que antes hemos visto. Por lo tanto, estos niños, tienen mayores probabilidades de vivir procesos de desafección escolar ligada a una lejanía más grande de la pedagogía institucional escolar y de su código sociolingüístico elaborado, de su pedagogía invisible y de su marco y clasificación débil. Por eso el proyecto se centra en estos niños cuando justo se está construyendo esta lejanía y esta desafección. Por otro lado, hemos descartado aquel pequeño número de niños que presentan situaciones de gran alejamiento y de grandes dificultades en relación con lo escolar ya en estas edades tempranas, porque acostumbran a estar relacionados con realidades sociales y familiares muy complejas, altamente

vulnerables y que requieren de un trabajo integral que escapa a las posibilidades del proyecto. Además, como demuestra la investigación, este tipo de programas de apoyo escolar con mentoría acaban por generar pocas mejoras en este tipo de situaciones de alta complejidad social (Alegre, 2015, p. 11). Para dar respuesta a este problema, estos objetivos y este grupo diana, el proyecto se propone, en relación al marco teórico expuesto, una serie de innovaciones metodológicas

### *3.2 Innovaciones metodológicas*

#### *3.2.1. Empezar el apoyo educativo antes*

Sabemos por la investigación que los primeros años de vida son claves para la construcción de las condiciones de posibilidad del aprendizaje (Cebolla, 2014; Esping-Andersen et. al., 2012; Heckman, 2011; Heckman y Masterov, 2007; OCDE, 2015). Así, toda política de apoyo escolar que se dirija a los niños hasta los 10 años deviene, *de facto*, una política de prevención del fracaso y el abandono escolar. La investigación nos indica la importancia de entornos de calidad, estimulantes y estables en edades tempranas, puesto que sus efectos positivos se mantienen a lo largo de toda la vida en términos de éxito escolar, continuidad educativa y mejores trabajos de adulto. Por eso, nuestro proyecto se propone como una política de prevención de la desafección y el fracaso escolar que se implementa mucho antes de lo que es habitual en Cataluña y España (a partir de ciclo superior) (Alegre, 2015). «Enxaneta» trabaja entre primero y tercero porque es cuando se introducen y se consolidan las competencias básicas y, por lo tanto, también cuando se construye y se produce, en relación a determinados grupos de alumnos, el choque cultural, el alejamiento y la desafección escolar en las diferentes dimensiones y a través de los diferentes mecanismos que hemos expuesto con Bernstein. Por eso, el primer fundamento metodológico del proyecto «Enxaneta» es entenderlo como un proyecto de prevención que empieza el trabajo de apoyo escolar en edades tempranas cuando el choque cultural y la desafección escolar se están construyendo en relación a la adquisición de competencias básicas.

#### *3.2.2. Mentoría profesional*

La mentoría de apoyo escolar tiene una larga tradición en el mundo anglosajón, sobre todo en el trabajo con o entre jóvenes, pero no es así en Cataluña o España donde las primeras iniciativas en este ámbito empezaron hace unos 10-15 años. La mentoría ha sido a menudo evaluada como una estrategia con posibilidades reales de contribución

al bienestar de los niños y jóvenes, a su inclusión y también a la prevención y/o lucha contra el fracaso escolar si cumplen determinadas características (Alegre, 2015; Simõse y Alarcão, 2011). A parecer nuestro, y siguiendo el modelo teórico de Bernstein sobre qué es y cómo se produce la desafección escolar, definimos el rol de la mentoría del proyecto «Enxaneta» como los profesionales que construyen puentes entre códigos, pedagogías y agentes socializadores. Y que lo hacen tanto en la sesión con niños y niñas (un mentor - 2 niños durante 1'30h semana - 29 semanas por curso) cómo en la de niños y familias trabajando aquello escolar con el apoyo de mentores y maestros (2 horas/semana - 29 semanas año). Estos puentes tienen que ver con crear las condiciones para que los niños puedan ser aprendices activos y esto se genera con un tipo de mentoría que se practica de acuerdo con cinco elementos clave (Bernstein, 1990; Morais, 2002):

a) «Bernstein repeatedly argued that successful learning depends to a great extent on the weak framing on pacing, that is, on conditions where children have some control over the time of their acquisition (...) For that reason, only those children who have access to a second site of acquisition have been likely to succeed» (Morais, 2002, p. 560). Para los niños y niñas del proyecto «Enxaneta», la familia quizás no puede ser este segundo espacio como para muchos otros niños, pero sí que lo puede ser la mentoría. Un tiempo, precisamente, donde los niños pueden controlar los ritmos de sus aprendizajes sin presiones. El proyecto, quiere ser temporalmente este segundo espacio para los niños y las familias porque, a través del puente del proyecto, ellas mismas puedan ser este segundo espacio para todos sus hijos e hijas. En este sentido, también hay que destacar que se quiere impactar en el conjunto del sistema familiar y se prioriza la entrada de hermanos/as mayores al proyecto porque los aprendizajes de los padres y madres puedan beneficiar también a los otros hermanos/as.

b) «Other characteristics of pedagogic practice may create conditions for weakening the framing of pacing is when the process of transmission-acquisition is characterised by a weak classification between the various scientific contents to be learned» (Morais, 2002, p. 561). Un ejemplo de estos puentes entre áreas en «Enxaneta» es cuando en una de las mentorías se trabajaban la lectura, las matemáticas y la geografía conjuntamente a partir de las listas de clasificación de la liga española de fútbol y, especialmente, de los cuadros de delanteros con más goles marcados. La mentoría también se entiende como un puente entre contenidos, materias y áreas.

c) «A weak classification of spaces (...) and a weak framing of the hierarchical rules creates a context where children can question,

discuss and share ideas thus straightening the framing of evaluation criteria» (Morais, 2002, p. 561). Estas dos características ententes como facilitadores de puentes entre aquello escolar y aquello familiar, fueron incorporadas por los mentores tanto a la sesión con niños como con las familias.

d) Finalmente, Morais expone que «a close relation of communication between academic and non-academic discourses has the potential to make knowledge more meaningful, more understandable and applicable» (Morais, 2002, p. 561). Aquí la mentoría acontece el puente entre aquello académico y aquello no académico, traduciéndolos mutuamente y a la vez reconociéndolos los dos como valiosos. Con el objetivo de evitar la incomprensión familiar de aquello escolar como una de las fuentes de desafección escolar.

### *3.2.3. Trabajo con familias*

Para avanzar contra la reproducción generacional del fracaso escolar, hace falta no sólo trabajar con el alumnado con vulnerabilidades, sino también con sus familias. A pesar de ser sólo una estrategia de apoyo escolar, el proyecto trabaja desde la perspectiva de la empoderamiento (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom y Siddiquee, 2011) que busca acompañar las personas y las familias a reconocer y potenciar sus saberes, capacidades y habilidades, que los permitan acceder y disponer de una agencia y un control vital y académico propio (Bernstein, 1990; Freire, 1973). Empoderar implica siempre un proceso de aprendizaje que trae hacia el reconocimiento y la conciencia de las propias capacidades individuales y colectivas, y al ejercicio de estas desde la propia agencia (Bacquéy Biewener, 2013). Esto implica, por ejemplo, valorar la diversidad lingüística y cultural y promover el (re)conocimiento de las lenguas maternas; implicar activamente los progenitores en todos los procesos educativos; trabajar desde la idea que aprender es construir conexiones horizontales que permiten aplicar una competencia en entornos diversos y que las conexiones horizontales son más fáciles cuando el aprendizaje es culturalmente y socialmente cercano (contextualizado) cómo en las sesiones de familias; etc. Aquí el proyecto realiza la función de puente entre unas familias que saben cosas y tienen capacidades y un mundo escolar que a menudo no los reconoce como sabientes ni como capaces (mirada del déficit). Y las sesiones con niños/as, familias, mentores/as y maestros/as han servido, precisamente, para construir estos puentes y que los docentes y las familias, en un contexto informal y de pequeño grupo, pudieran acercarse mutuamente de manera física y simbólica. Y con esto, incluirlos y sentirse incluidos en “lo escolar”; y reconocer y ser

reconocidos como sabientes, competentes y capaces también en este ámbito. Con Bernstein (2000) y Dubet (2002) podemos decir que el puente del «Enxaneta» ha servido para hacer entrar físicamente y simbólicamente las familias (profanas) al espacio sagrado escolar, compartirlo con los maestros y mentores y, con esto, hacerlo más cercano, menos extraño y más comprensible. Y cómo veremos seguidamente, también cuestionar elementos escolares que facilitan el alejamiento y la desafección de estos niños y familias.

### 3.3.4. *Transformar expectativas, transformar el lenguaje*

Desde hace decenios (Bernstein, 1997; Rosenthal y Jacobson, 1968), la investigación nos indica que las expectativas de clase, género y etnia condicionan qué se enseña, como se enseña, como se habla a los alumnos (y familias), como se relacionan con los maestros y cómo se los evalúa. Cuantas menos expectativas tienen los docentes, más control, más relaciones y evaluaciones jerárquicas, menos negociación, más pasividad del alumnado es esperada, etc. Y a la inversa, cuando son niños, niñas y familias de clases medias. Así, como decíamos al inicio, los análisis de Bernstein nos ayudan a comprender *como* las expectativas contribuyen a (re)producir las desigualdades en la escuela y a la vez, nos apuntan pistas sobre cómo combatirlas. Por eso, el proyecto «Enxaneta» quiere, a través de la mentoría y especialmente las sesiones con las familias, niños y maestros, romper las bajas expectativas iniciales sobre estos niños que «no se adaptan a la escuela porque tienen una cultura muy fuerte» (choque cultural) (Ballestín, 2015, p. 367). La mentoría se plantea, para docentes, familias y niños/as, como un espacio de puente entre las bajas expectativas iniciales (en función de clase, género y/o origen) y unas nuevas expectativas de unos alumnos que tienen un apoyo que los permite, por primera vez, presentar en clase deberes hechos con los progenitores, levantar la mano para responder una pregunta del maestro o sacar buena nota de una prueba. Así se rompe el círculo de la profecía autocumplida que afecta su autoconcepto y su identidad como alumnas, su motivación, su confianza, etc. (Weinstein, 2004).

### 3.3.5. *Trabajo con escuelas*

Finalmente, la última innovación metodológica es que «Enxaneta» quiere evitar una dinámica bastante presente en muchos de los apoyos escolares catalanes y españoles (Alegre, 2015): que la escuela entienda el proyecto como un espacio para «externalizar» los

niños y niñas con más dificultades sin preguntarse por las causas de estas y sin promover cambios internos para evitarlas. Esto pasa por cuestionar que los alumnos que no encajan con los procedimientos, currículums, pedagogías, tiempos, calendarios, deberes o evaluaciones establecidas escolares, sean considerados como problemáticos en una concepción que individualiza y externaliza el choque cultural expuesto. Y pasen a ser vividos como retos que permiten reexaminar y mejorar las prácticas escolares y docentes globales y para todo el alumnado. Para que esto suceda, el equipo de investigación ha realizado dos reuniones pedagógicas durante el curso con cada claustro de maestros en el cual se presentaban los fundamentos teóricos del proyecto, metodologías, etc. En estas sesiones de formación y debate, también se construía conjuntamente un plan de acciones concretas contra la desafección y el fracaso escolar de todo el alumnado en ámbitos como: los deberes, las relaciones con las diferentes familias, el tipo de pedagogía, el tipo de lenguaje o el tipo de evaluación. Y se acordaban qué acciones se harían para acercar la cultura escolar a todo el alumnado.

Así, podemos ver como las diferentes apuestas metodológicas son fruto del trabajo teórico llevado a cabo con Bernstein y otras aportaciones alrededor del choque cultural entre aquello escolar y determinadas familias-niños y cómo, en el marco de esta injusticia cultural, se (re)producen las desigualdades sociales en la escuela. Para combatir estos procesos, el proyecto «Enxaneta» quiere construir puentes entre códigos y pedagogías, entre escuela y determinadas familias para facilitar el éxito escolar de todo el alumnado a partir de repensarlos desde la idea de pedagogías mixtas (Morais, 2002; Morais y Neves, 2001). Presentamos ahora el diseño de la evaluación del proyecto y los resultados de este para ver si la hipótesis que estas actuaciones pueden reducir o, incluso, subvertir la desafección y el fracaso escolar se verifica o no.

#### **4. Diseño de la evaluación y resultados del proyecto «Enxaneta»**

La evaluación del proyecto tiene por objetivo poder contrastar si el «Enxaneta» tuvo la capacidad de reducir las desigualdades existentes entre los niños y niñas que forman parte del proyecto (grupo diana) y el resto de compañeros de clase (grupo control). Para lograr este objetivo planteamos el método de la doble diferencia en relación a notas escolares y a una prueba de competencias. «Double difference measures outcomes and covariates for both participant and non-participant in pre and post-intervention periods. Essentially this method compares treatment and comparison groups in terms of outcome

changes over time relative to the outcomes observed for a pre-intervention baseline (...) Difference is calculated between the observed mean outcomes for the treatment group and control group before and after program intervention» (Khandker, Koolwal i Samad, 2010, p. 71-72). Concretamente en nuestro proyecto, por un lado, se recogieron las notas de matemáticas y de catalán del primero y del tercer trimestre de los niños enxaneta (grupo diana N=154) y del resto de cada clase donde hay niños del proyecto (grupo control N=1683). En el **cuadro 2** podemos ver los resultados pre y post del grupo de niños enxaneta y de los no enxaneta y su evolución diferenciada en las notas escolares<sup>7</sup>.

Cuadro 2. Resultados de notas escolares

	<b>Enxaneta</b>	<b>No enxaneta</b>	<b>p- value</b>
<b>Lengua</b>			
<i>Pre</i>	5.18±1.05	6.42±1.45	<0.001*
<i>Post</i>	5.33±1.01	6.68±1.56	<0.001*
<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.13±0.76	0.25±0.90	0.103
<b>Matemáticas</b>			
<i>Pre</i>	5.36±1.34	6.64±1.58	<0.001*
<i>Post</i>	5.50±1.28	6.89±1.69	<0.001*
<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.11±1.12	0.26±1.35	0.332

Nota: Los datos presentados representan  $\pm$  SD de las notas. P-value of the Mann-Whitney Uno Test. A nivel estadístico, hay que decir que los resultados de las pruebas competenciales no superan un contraste de normalidad Kolmogorov-\*Smirnov con corrección de Lilliefors, por este motivo se utiliza el contraste Uno de Mann-Whitney. Con \* diferencias significativas. Las diferencias Pre-Cuadro resultan exactamente de la diferencia entre los valores mostrados como Pre y como Post debido a la incorporación de nuevos alumnos al programa un golpe realizada la prueba Pre.

Con los resultados del Cuadro 2 podemos constatar tres cosas. La primera es que los niños del proyecto parten de notas claramente inferiores a los no enxaneta (grupo control). La segunda es que la mejora en las notas de catalán y matemáticas al final de curso respecto del inicio es mucho más grande entre los no enxaneta que no entre los niños del proyecto. En los dos casos es casi el doble. Algo que, de entrada, muestra las limitaciones del proyecto a la hora de conseguir

que los niños demuestren de maneras escolares aquello que han aprendido de manera competencial en el proyecto. Hablamos de ello más adelante. Y la tercera es que, el hecho que los niños exaneta mejoren menos que los no exaneta durante el curso medido en notas escolares, contrasta mucho con los resultados de las pruebas competenciales como se puede ver en el Cuadro 3.

En este cuadro, se presentan los resultados pre y tabla del grupo de niños exaneta (diana) y no exaneta (control) en unas pruebas competenciales hechas *ad hoc*. Estas pruebas siguen la línea pedagógica competencial que plantea PISA y que también el gobierno catalán y español adopta en sus pruebas de 3º y 6.º

Cuadro 3. Resultados en pruebas competenciales por niños exaneta y no exaneta

	<b>Exaneta</b>	<b>No exaneta</b>	<b>p- value</b>
<i>Pre</i>	4.80±2.46	6.30±2.36	<0.001*
<i>Post</i>	5.78±2.45	7.10±2.25	<0.001*
<b>Diferencia Pre-Post</b>	<b>0.98±2.25</b>	<b>0.80±2.01</b>	<b>0.323</b>

Nota: Los datos presentados representan ± SD ofthe marks. P-value del test Uno Mann-Whitney. Con \* diferencias significativas. Hay diferencias significativas en los resultados pre y tabla de la prueba competencial por los alumnos exaneta(P-value del test T de Wilcoxon:0.000).

A nivel global, podemos ver como, en contra del que pasaba con la mejora de las notas de catalán y de matemáticas, en la prueba de competencias, a los niños exaneta no sólo mejoran igual que los no exaneta entre la prueba de inicio y de final de curso, sino que los superan en esta mejora en 0'18 puntos de media. Esto, traducido al lenguaje de la sociología de la educación, quiere decir que el proyecto está contribuyendo a reducir desigualdades de partida entre los niños exaneta y no exaneta que son muy notables. Así, en relación al marco teórico que orienta el proyecto, podemos decir que las pedagogías mixtas del proyecto que han buscado hacer de puente entre las pedagogías y los códigos escolares y los familiares, han resultado efectivos a nivel de todos los niños y niñas exaneta. Si afinamos más en cómo ha impactado el proyecto de manera diferencial en perfiles diversos, en el Cuadro 4 podemos ver como el proyecto ha sido especialmente efectivo en el primero y segundo curso, cuando se construyen las bases de las competencias lingüísticas y matemáticas básicas, confirmando nuestra hipótesis. Así que los niños exaneta de primero mejoren en 0'59 puntos de media más que los no exaneta, si

se tiene en cuenta que sus notas de partida de las pruebas de competencias eran 1'73 puntos de media por debajo, nos parece un resultado muy relevante que confirma la capacidad del proyecto para generar mejoras significativas que reduzcan la desigualdad de partida. Por el contrario, en tercero se da una situación contraria, en la que los no exaneta mejoran más que los exaneta y en cuarto las mejoras de los niños del proyecto vuelven a ser superiores a los alumnos que no participaban.

Cuadro 4. Resultados en pruebas competenciales niños exaneta y no exaneta por curso

		<b>Exaneta</b>	<b>No exaneta</b>	<b>p- value</b>
<b>Primer curso</b>	<i>Pre</i>	5.69±2.50	7.42±2.13	<0.001*
	<i>Post</i>	7.13±2.37	8.28±1.76	0.003*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	1.44±2.71	0.85±2.20	0.181
<b>Segundo curso</b>	<i>Pre</i>	5.12±2.51	6.20±2.27	0.005*
	<i>Post</i>	6.26±1.86	7.20±2.12	<0.001*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	1.14±2.34	0.99±2.00	0.604
<b>Tercer curso</b>	<i>Pre</i>	3.26±1.97	5.03±2.20	<0.001*
	<i>Post</i>	3.72±1.82	5.84±2.19	<0.001*
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.46±1.86	0.80±1.86	0.477
<b>Cuarto curso</b>	<i>Pre</i>	5.74±1.62	6.83±2.04	0.019*
	<i>Post</i>	6.43±2.26	7.06±2.30	0.264
	<i>Diferencia Pre-Post</i>	0.69±1.10	0.23±1.80	0.303

Nota: Los datos presentados representan as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney Uno Test. Con \* diferencias significativas

En el Cuadro 5, todavía se puede concretar algo más a qué perfil de niños el proyecto ha sido capaz de generar más impacto. Por un lado, podemos ver como los niños exaneta mejoran 0'27 puntos más de media que sus compañeras niñas, algo que se da a la inversa entre los alumnos no exaneta. Si hablamos de los orígenes nacionales de las madres, vemos que a los niños con madres de origen marroquí son los que mejoran más a las pruebas competenciales al grupo exaneta: una mejora de 0'33 puntos de media más que los niños con madres catalanas y 0'46 de media a los otros orígenes. En cuanto a los trabajos de los

padres, los niños enxaneta que más mejoran son aquellos con trabajos paternos o maternos no cualificados, algo que no se da en los no enxaneta. Finalmente, muy en la línea de los objetivos del proyecto expuestos antes, los niños con una o pocas estanterías de libros a casa son los más beneficiados por el impacto del proyecto. Un grupo que correspondería a los niños con situaciones de clara lejanía respecto los códigos, pedagogías, formas de trabajo y objetivos escolares, pero no radicalmente alejados como los que prácticamente no tienen libros a quienes el proyecto impacta menos. Así, como conclusión, podemos decir que el perfil con más mejora respecto a los niños no enxanetas sería el de los niños (diferencia significativa al 10%), con madre de origen marroquí, padre y madre con trabajos no calificados y con poca diferencia respecto al gerentes y profesionales, y con unos cuantos libros a casa (una estantería).

Cuadro 5. Diferencia Pre-Post en las pruebas competenciales para niños y niñas enxaneta y no enxaneta por características

	<b>Enxaneta</b>	<b>No enxaneta</b>	<b>p- value</b>
<b>Género</b>			
<i>Niñas</i>	0.95±2.07	0.87±2.04	0.826
<i>Niños</i>	1.22±2.19	0.73±2.00	0.055
<b>Origen de la madre</b>			
<i>Cataluña</i>	0.94±2.28	0.71±1.92	0.478
<i>Marruecos</i>	1.27±2.11	1.05±2.20	0.622
<i>Otros</i>	0.81±2.33	0.85±2.05	0.889
<b>Nivel ocupación laboral padre</b>			
<i>Gerencia y profesionales</i>	1.00±0.81	1.06±1.77	0.950
<i>Intermedios</i>	0.76±2.40	0.61±2.01	0.681
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	1.08±2.20	0.86±2.05	0.332
<b>Nivel ocupación laboral madre</b>			
<i>Gerencia y profesionales</i>	0.33±2.46	0.80±1.89	0.339
<i>Intermedio</i>	1.33±2.10	0.74±2.08	0.251
<i>Rutinas, manuales y parados</i>	0.99±2.26	0.81±2.01	0.336
<b>Libros en casa</b>			
<i>Sin o poco</i>	1.02±2.11	0.72±1.99	0.218
<i>Una estantería</i>	1.31±2.31	0.89±2.09	0.229
<i>Dos o más estanterías</i>	1.11±2.24	0.81±1.93	0.350

Nota: Los datos presentados representan as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney U Test.

De manera general, a la hora de analizar los resultados, vemos una contradicción clara. Por un lado, los niños exaneta, especialmente si son de primer curso, chicos con padres de origen marroquí y con trabajos manuales, obtienen una clara mejora en las pruebas competenciales que sus compañeros no exaneta (grupo control). Pero, por otro lado, estas mejoras en las pruebas competenciales no parecen repercutir en la mejora de las notas que la escuela pone. Unas notas en las que los niños y niñas exaneta mejoran claramente menos que los no exaneta. Según nuestra opinión, que habrá que contrastar con nuevos análisis de los resultados que el segundo año de proyecto nos proporcionará, esta contradicción tiene que ver con dos elementos. Uno, que la escuela sigue centrada en trabajar desde la perspectiva de contenidos y no tanto desde las competencias. Por lo tanto, las notas todavía tienen que ver con los resultados de pruebas sobre contenidos explicados en clase y poco con la capacidad de los niños/as de utilizar de manera autónoma y en contextos diversos, los aprendizajes adquiridos. Además, las notas también tienen que ver con otros elementos como el comportamiento, la actitud, , que no se miden en los resultados de las pruebas competenciales. En segundo término, encontramos el tema clave de las expectativas diferenciadas por clase, género y origen. Diversas investigaciones (Ballestín, 2015; Nusche, 2009) corroboran lo que por ejemplo Dunne y Gazeley (2007, p. 461) destacan:

«Our analysis shows how teachers’ identifications of underachieving pupils overlapped with, and were informed by, their tacit understanding of pupils’ social class position. While many teachers resisted the influence of social class, they used stereotypes to justify their practice and expectations, positioning pupils within educational and occupational hierarchies».

Creemos que mientras que, en las pruebas competenciales, los niños y niñas interaccionan directamente con los ejercicios, las notas están altamente mediadas por las expectativas diferenciadas y desiguales hacia el grupo de niños con las notas más bajas del grupo. Las maestras, ven y viven a estos niños como lejanos de la cultura, el lenguaje, los intereses, las dinámicas... escolares (Bernstein, 1973a) y por lo tanto los sitúan como “malos alumnos”. Un tipo de expectativa difícil de combatir desde un proyecto que, a pesar de su conexión con el temario escolar, los deberes, etc., no se implementa dentro de la clase y no implica un contacto directo y habitual con la maestra. Por lo tanto, como hipótesis a ser explorada los siguientes cursos, vemos que el

«Enxaneta» no ha sido capaz de generar puentes entre niños y familias, mentor y maestra que rompieran estas lejanías y expectativas desiguales en relación con las notas. Mientras sí que ha sido capaz de generarlos en los propios niños/as y familias que, aunque parten de situaciones de desafección escolar, han conseguido mejorar más que sus compañeros no enxaneta en las pruebas competenciales, a pesar de partir de situaciones escolares peores.

## **5. Conclusiones, limitaciones y nuevas vías de investigación**

El proyecto «Enxaneta», con su foco teórico y metodológico en construir puentes entre códigos, pedagogías y lenguajes escolares y familiares a través de las pedagogías mixtas; de acontecer un segundo espacio para los niños; de trabajar con un ritmo más tranquilo; y buscar de debilitar las barreras que separan el mundo escolar del familiar (Bernstein, 1997; Morais, 2002), ha logrado generar unos impactos en el aprendizaje de los niños que han participado del mismo. Pero estos impactos, medidos con el método de la doble diferencia (pre y post, grupo diana y grupo control), han mostrado dos realidades contradictorias. Por un lado, a nivel de mejora de notas, los niños enxaneta han avanzado menos que los no enxaneta. Por el otro, en las pruebas de competencias, han sido los enxaneta los que de manera clara han mejorado más que los no enxaneta. Y esta mejora ha sido sensiblemente remarcable en primero, y en chicos con padres de origen marroquí, trabajos no cualificados y pocos libros a casa. Esta contradicción, a la espera de ser analizada con más detalle con los resultados del segundo año de proyecto, se explican de manera hipotética a partir de dos elementos: que la escuela catalana posiblemente sigue trabajando de manera real más centrada en los contenidos a pesar de que los decretos y leyes hablan de trabajo por competencias. Y en relación a expectativas diferenciadas y desiguales por parte de los maestros. Estos, tratan a los niños/as enxaneta en función de su condición de clase social y de etnia como alejados de aquello escolar, y mantienen estas expectativas desiguales aunque en el marco de unas pruebas competenciales los resultados sean inversos.

Estos resultados nos hablan, por un lado, de la capacidad del proyecto para generar impactos significativos en la lucha contra las desigualdades escolares. Pero por la otra, de sus dificultades a la hora de entrar los puentes, las pedagogías mixtas, los vínculos, las expectativas elevadas... que se han generado entre niños, mentores y familias a la dinámica ordinaria escolar. Que es donde se generan las desigualdades de notas que el proyecto no ha conseguido subvertir. Por eso, una pista clara de mejora es el trabajo del «Enxaneta» para ampliar

a la escuela sus principios y formas de trabajo que hemos definido con Bernstein y Morais. Trasladar las nuevas formas de trabajo educativo-familiar que el «Enxaneta» ha generado como proyecto de apoyo escolar fuera del horario lectivo es, a parecer nuestro, el reto más importante para el siguiente curso del proyecto. Y todo esto, con el objetivo de ampliar los impactos positivos en la lucha contra las desigualdades escolares.

## Bibliografía

- Alegre, M.A. (2015) *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció de la diversitat?*. Barcelona, Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Bacqué, M.H.; Biewener, C. (2013) *L'empowerment, una pratique emancipatrice*. Paris, La Découverte.
- Ballestín, B. (2015) «De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (València, Universitat de València), 8 (3), p. 361-379.
- Bautier, É. Dir. (2006) *Apprendre l'école, apprendre à l'école*. Lyon, Chronique sociale.
- Bernstein, B. (1971) «On the classification and framing of educational knowledge», a Young, M. [ed.] *Knowledge and Control*. Londres, Collier-MacMillan, p. 47-69.
- Bernstein, B. (1973a) *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973b) *Class, Codes and Control, vol. 2: Applied studies towards a sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, vol. 4: The Structuring Of Pedagogic Discourse*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and critique*. Maryland, Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1997) «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas» a M. Goikoetxea, J; García, J. [coords.] *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Popular, p. 11-28.
- Bernstein, B. (2000) *Class, Codes and Control, Volume V: Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Oxford, Rowman & Littlefield.
- Bonal, X. (1998) «La sociología de la política educativa». *Revista de Educación* 317, 185-202.
- Bonal, X.; Tarabini, A. (2016) «Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela». *British Journal of Sociology of Education* 37(2), p. 212-229.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cebolla, H. (2014) «Previous school results and social background: compensation and imperfect information in educational transitions».

- European Sociological Review* (Oxford, University of Oxford), 30 (2), p. 207-217.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Granada, Universidad de Granada), 18 (2), p. 7-33.
- Collet, J.; Jiménez, V.; Naranjo, M. (2016) «Projecte Enxaneta. Suport escolar per a l'èxit de tot l'alumnat». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), 50, p. 155-170.
- Demeuse, M.; Baye, A. (2005) «Pourquoi parler d'équité ?» a Demeuse, M. [ed.] *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, De Boeck., p. 150-170.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. París, Seuil.
- Dunne, M.; Gazeley, L. (2007) «Teachers, social class and underachievement». *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p. 451-463.
- Dyson, A.; Squires, G. (2016) *Early school leaving and learners with disabilities and/or Spetian Education Needs*. Brussels, European agency for special needs and inclusive education.
- Esping-Andersen, G.; Garfinkel, I.; Han, W.J.; Magnuson, K.; Wagner, S.; Waldfogel, J. (2012) «Child care and school performance in Denmark and the United States». *Children and Youth Services* (Los Angeles, University of California), 34 (3), p. 576-589.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Rivière, J. (2011) *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nova York, Columbia University Press.
- Freire, P. (1973) *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Graizer, O.; Navas, A. (2011) «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar» [Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies]. *Revista de Educación*, 356, p. 133-158.
- Heckman J.; Masterov, D.V. (2007) «The Productivity Argument for Investing in Young Children», *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), p.446-493.
- Heckman, J. (2011) «The Economics of inequality. The value of early childhood education», *American Educator* (Chicago, American Federation of Teachers), 35 (1), p. 31-35.
- Kagan, C.; Burton, M.; Duckett, P.; Lawthom, R.; Siddiquee, A. (2011) *Critical Community Psychology*. London, Blackwell.
- Khandker, S.; Koolwal, G.; Samad, H. (2010) *Handbook on impact evaluation*. New York, World Bank.
- Koustourakis, G.; Zacharos, K. (2011) «Changes in school mathematics knowledge in Greece: a Bernsteinian analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3) p. 369-387.

- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods*. Berkeley, UCP.
- Maton, K. (2013) *Knowledge and knowers*. London, Routledge.
- Maton, K.; Hood, S.; Shay, S. (2015) *Knowledge-building*. London, Routledge.
- Morais, A.; Neves, I. (2001) «Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning», a Morais, A.; Neves, I.; Davies, B.; Daniels, H. [Eds.] *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York, Peter Lang.
- Morais, A. (2002) «Basil Bernstein at the Micro Level of classroom». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), p. 559-569.
- Navas, A. (2008) *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València, Universitat de València. Departament de Didàctica i Organització Escolar (tesi doctoral).
- Nusche, D. (2009) *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD (Education Working Papers), 22.
- OCDE. (2015) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, OCDE.
- Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W.; Vickstrom, E. (2010) «Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation». *International Migration Review* (Nova York), 44 (4), p. 767-801.
- Ribeiro-Pedro, E. (1981) *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund, CWK Gleerup.
- Rochex, J.Y.; Crinon, J. (2011) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes, PUR.
- Rosenthal, R; Jacobson, L.F. (1968) «Teacher expectation for the disadvantaged» *Scientific American*, 218 (4), 3-9.
- Simões, F.; Alarcão, M. (2011) «A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens». *Educação e Pesquisa*, 37 (2), p. 339-354.
- Van Voorhis, F.; Maier, M.; Epstein, J.; Lloyd, Ch. (2013) *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York, MDRC.
- Vincent, C. (2017) «The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age». *Gender and Education*, 29 (5), p. 541-557.
- Vincent, C.; Ball, S. (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children*. Abingdon, Routledge.
- Weinstein, R. S. (2004) *Reaching higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Young, M. (1971) *Knowledge and control*. London, Macmillan.