

**TÍTULO: *La identificación con el esfuerzo y la competitividad en la experiencia escolar del alumnado de secundaria: Un estudio preliminar desde Canarias.***

Autores:

Santana-Armas Francisco, [fsantana@ull.edu.es](mailto:fsantana@ull.edu.es)

Betancort-Montesinos, Moisés.

Pérez-Sánchez, Carmen Nieves.

Cabrera-Rodríguez, Leopoldo.



**GRUPO DE INVESTIGACIÓN EXPERIENCIAS ESCOLARES Y DESIGUALDAD SOCIAL (EDESOC). Departamento de Sociología y Antropología. Universidad de la Laguna, Tenerife, Islas Canarias, España.**

#### **Mesa 42. X Jornadas de Sociología de la UNLP.**

Resumen:

El objeto de este trabajo es analizar el grado de identificación con la cultura del esfuerzo del alumnado de secundaria en el municipio de La Laguna, tercer municipio por nivel de población de las Islas Canarias. Para ello se definirá la dimensión vinculada a la cultura del esfuerzo y la competitividad, contextualizándolo con determinadas políticas educativas que han tenido lugar en el contexto español.

Desde el punto de vista metodológico y para tratar de conocer las opiniones de los sujetos se diseñó un cuestionario online auto-cumplimentado por el alumnado de 2º de la ESO (14 años de edad). De dicho cuestionario y a través de un proceso de validación del mismo se han seleccionado 6 ítems que nos ayudarán a parcelar el ámbito de investigación aquí trabajado.

Los resultados preliminares del estudio constatan que el alumnado con mayor identificación con la idea del esfuerzo y la competitividad están atravesados de manera significativa por el género y en menor medida por el nivel de estudios de las familias. De ahí que se puede constatar, al menos inicialmente, que la cultura del esfuerzo y la búsqueda del éxito escolar se configuran de manera desigual en la experiencia escolar del alumnado.

## 1. INTRODUCCIÓN:

Para afrontar un análisis localizado en la educación secundaria y vinculado a los actores que transitan por ese nivel educativo, no debemos olvidar, por una parte, los avatares surgidos a la hora de afrontar el diseño de las políticas educativas en este ciclo educativo. Cada política educativa tiene unas metas, vinculadas en parte al contexto social, político y económico del momento, así como a su sustrato ideológico. Por otra, para conocer lo que sucede en las aulas hay que contextualizar la estructura diseñada del sistema educativo que tiene implicaciones en las vivencias y en las acciones de los actores en los centros educativos. El supuesto idealismo reformista de las políticas educativas (Martín Criado, 2004) no evita conocer y escudriñar las características primordiales de las mismas, digámoslo así, la estructura de la misma.

Junto con este ámbito analítico macro, debemos aterrizar en el tópico de análisis que nos interesa para este caso: la idea de la experiencia escolar. Este trabajo tiene el propósito, por tanto, de plantear un análisis bajo dos aristas: por una parte, la estructura, diseño y metas de la educación secundaria en contraposición o en contraste con los actores que conviven en ese espacio y de ahí cómo se construye una visión fuertemente meritocrática e individualista basada en una lógica rendimentista. Las funciones preestablecidas de la educación secundaria conviven con las acciones de los actores educativos en las realidades educativas y no siempre de manera coherente. Por decirlo de manera quizás más taxativa: la tendencia homogeneizadora de las políticas educativas no supone *per se* que la experiencia escolar y las acciones del alumnado se construyan como una suerte de correa de transmisión de las mismas... Vayamos pues a clarificar, brevemente, los hitos temáticos de estos ámbitos.

## 2. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: De la igualdad a la diferencia. De la comprensividad al rendimiento. Del acceso al resultado.

Es recurrente en las aproximaciones analíticas sobre el análisis educativo reflejar una evidencia histórica fundamental a la hora de sostener, incluso desde diferentes visiones teóricas, un factor clave de cambio en educación: el proceso de pasar de una escuela o educación para las élites a una escuela o educación universal, hablamos de la masificación escolar (Dubet, F. y Martuccelli, D., 1998; Fernández Enguita, 2010, Nobile, 2014).

Este factor entronca de manera fundamental con la educación secundaria. Esa masificación tiene mucho que ver con posibilitar políticas de acceso a la educación secundaria que históricamente estaba vinculada a conformar un territorio educativo exclusivo de los grupos sociales medios y altos de la sociedad y excluyente para los grupos subalternos. Las llamadas reformas comprensivas pretendían prolongar el tronco común de contenidos con el objetivo de que la escuela pudiera mitigar las desigualdades de origen igualando así las oportunidades

del alumnado de diferente origen social. De la misma manera, y vinculando los procesos educativos a ciclos más largos, se intentaba retrasar los mecanismos de selección, con el objetivo de que sobre todo el alumnado de origen social subalterno pudiera demostrar en ese ciclo sus capacidades o al menos tratar de detectarlas y promoverlas (Fernández Enguita, 1981). Aun así y a pesar de las supuestas bondades igualitarias de estas políticas es relevante mencionar que se comenzaron a evidenciar diferencias de rendimiento vinculadas al origen social, además de que incluso este formato o estructura en los procedimientos evaluadores son una suerte de filtro social en el acceso a la educación postobligatoria para el alumnado con origen social subalterno (Perrenoud, 1998).

Es aquí en donde las políticas de acceso a la educación a través de fuertes inversiones públicas comenzaron a posibilitar la entrada masiva de alumnado a las aulas, así como la ampliación de la edad obligatoria. Esto refleja, igualmente, un claro proceso de mutación en la escuela (Dubet, y Martuccelli, 1998; Dubet, 2007) de manera especial en la educación secundaria. La población escolar es diversa y desigual y los mecanismos de selección, aún bajo el paraguas de la óptica igualitaria, comienzan a tener lugar en un proceso de legitimación para constatar las diferencias de resultados entre los individuos. Así y tal como comenta Fernández Enguita (1989) en relación a los objetivos de las reformas comprensivas, la escuela se presenta como garante de la igualdad de oportunidades en una sociedad dividida: *transformar los conflictos sociales, de clase, de género o étnicos, en una lucha individual de todos contra todos* (p. 61).

En la lógica discursiva de las reformas comprensivas la atención a la diversidad era también un elemento fundamental en relación a la legitimación que por parte de los partidos políticos de diferente signo pusieron en marcha en diferentes etapas en Europa y a partir de los años 90 en el caso español con la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE). En todo caso, ya Cabrera (2007) nos hace ver que a pesar de que efectivamente en la teoría pareciera cumplirse la máxima de dichas reformas sobre la necesidad de que el proceso de escolarización se adaptara a las condiciones sociales que el alumnado tuviera, este ideal chocaba con una visión psicologicista y pedagogicista que dirigía la puesta en marcha de esta Ley.

De alguna manera, este último argumento entronca con una visión edulcorada de los objetivos igualitarios pues la visión individualista de determinados actores educativos sobre las trayectorias educativas del alumnado en donde tanto el éxito como el fracaso enlazan de manera coherente con la puesta en marcha de nuevas respuestas educativas que como respuesta alternativa a las comprensivas empezaron a cuajar ya a partir de los 80-90 con

Thatcher y Reagan. En España comenzaron a implementarse a partir de las reformas educativas de finales de los 90 y comienzos de la década del 2000 fundamentalmente (Martínez Celorrio, 2002; Rizvi & Lingard, 2013; Whitty, Halpin, & Power, 1999).

Sin olvidar que esas reformas comprensivas eran casi una respuesta alternativa a las políticas vinculadas a la teoría del capital humano (Schultz, 1981), un intento, al menos teóricamente, de apostar por la igualdad social y disminuir esos mecanismos de selección que tuvieron lugar a mediados del siglo XX, el cuestionamiento de las primeras a la hora de mejorar los rendimientos académicos sirvió para que resurgieran políticas educativas fuertemente selectivas. Bajo el paraguas de la visión economicista, los teóricos del capital humano, en su momento, comenzaron a implementar una serie de procedimientos para “*calcular los rendimientos de la educación formal*” (Fernández Enguita, 1981). En este punto, la adquisición de conocimientos y destrezas tenían un valor económico y por ello se comienza a dar lugar una visión fundamentalmente cuantitativista del éxito y del fracaso escolar que ha llegado hasta nuestros días (Rizvi & Lingard, 2013). Si bien es cierto que esta teoría desde el punto de vista mediático y político parece haber pasado desapercibida, entendemos que su sustrato aún convive con las políticas educativas actuales, imbuyendo en el escenario educativo una enseñanza fuertemente fragmentada en relación a los rendimientos y a las clasificaciones escolares, a la vez que contribuye a consolidar un sistema educativo cada vez más competitivo y centrado en los logros (Langa, 2007).

Por tanto, del efecto masificador que tuvieron determinadas políticas, vinculadas a potenciar la igualdad de oportunidades, hemos llegado al desarrollo de procesos de diversificación y ramificación (Dubet y Martuccelli, 1998) de los sistemas educativos, fundamentalmente en la educación secundaria. Estos procesos de diversificación, selección y ramificación según el rendimiento del alumnado han provocado igualmente un claro aumento de la competencia escolar dentro de los centros y entre los centros, así estos autores comentan: *La competencia escolar, que estaba relativamente neutralizada por el peso de la selección social anterior a los estudios, se desplaza hacia una competencia interna del sistema escolar en sí mismo* (Dubet y Martuccelli, 1998:49)

En este contexto, las políticas educativas de finales del siglo XX e inicios del actual tienen como eje fundamental políticas centradas en los resultados educativos. Las causas del fracaso escolar se pueden centrar en diferentes factores, pero la meta ideológica en educación, en estos últimos tiempos, tiene que ver con una visión cortoplacista del éxito educativo y de lograr, bajo el paraguas de la calidad y del esfuerzo individual, mejores resultados educativos. No es que esto sea negativo en sí mismo, lo que aquí nos interesa es cómo esa “idea madre”

de la política educativa actual bebe de un discurso con una fuerte lógica y racionalidad economicista como ya se comentaba, en donde las ideas de eficacia y eficiencia (Ball, 1997; Brown & Tannock, 2009; Angus, 1993) son fuente discursiva para legitimar el discurso político actual y para el caso que nos ocupa, olvidan o minusvaloran las prácticas educativas en las diversas y desiguales realidades escolares. La diversidad reconocida en este tipo de racionalidades se visibiliza a partir de las diferencias individuales y no así a partir de las desigualdades sociales del alumnado.

Las cuestiones aquí planteadas afectan a las prácticas educativas concretas, pues caracterizar la calidad del sistema educativo en relación a los rendimientos académicos, llámese notas, clasificaciones, como el eje sustancial de la trayectoria escolar del alumnado, condiciona indudablemente y afecta sustancialmente al, como hemos dicho en párrafos anteriores, las experiencias escolares del alumnado y el contexto de las acciones y prácticas de los centros escolares (Santana, Noda y Pérez, 2017), y de manera particular en la educación secundaria, último filtro antes de comenzar la educación postobligatoria.

Así las cosas, se podría sostener que la dirección en la que se sumerge este marco de la política educativa convierte al sistema educativo, en su conjunto, en una entidad que necesita ser medible (Ball, 1997; Grek, 2008; Norris, 1998). En esta lógica pareciera que las políticas educativas y los análisis de las mismas tienden a desechar la atención hacia el alumnado, olvidando por completo su interés social, sus condiciones sociales, sus percepciones de la realidad todo ello acompañado de un contexto escolar diverso y desigual. Las políticas vinculadas al rendimiento académico se centran en metas cuantitativas donde el alumnado era -es- un mero número que debería alcanzar unos objetivos relacionados con una visión resultadista del conocimiento escolar. Los análisis, incluso los más críticos, olvidaban en muchos casos las percepciones particulares de ese alumnado, haciendo hincapié en algo sin duda importante pero no suficiente para un análisis global, cual era las potenciales desigualdades educativas que este tipo de políticas acarrearba. Esta visión macro, no relataba claramente la visión propia de los sujetos tanto en la implementación de esas políticas como las consecuencias de las mismas, vehiculadas hacia una visión de los alumnos en relación a su inteligencia y sus capacidades, siendo básicamente una cuestión de “conductas”, evidenciando así un desinterés por la contextualización y la explicación de las acciones y prácticas de los actores (Dubet, 2000; Santana, Noda y Pérez, 2018).

Siguiendo esta línea argumental los resultados educativos son el eje que se utiliza para evidenciar el grado de legitimación de los sistemas educativos y de las políticas educativas.

Para ello, el apoyo de organismos internacionales como la OCDE (OCDE, 2016) y la propia Unión Europea ha posibilitado este tipo de lógicas de actuación de la mayoría de los estados.

### **3. LA LLAMADA CULTURA DEL ESFUERZO, LA LÓGICA RENDIMENTISTA.**

Los resultados educativos de esta etapa son en general pasto del relato mediático en relación a los Informes PISA. El análisis del paso de las llamadas reformas comprensivas –vinculadas teóricamente hacia la importancia de los procesos y en una visión no cortoplacista del éxito escolar- a reformas basadas en las llamadas políticas de calidad –tal y como hemos mencionado- afectan a la realidad interna de los centros y de sus actores.

La lógica rendimentista, que se enmarca en estas nuevas políticas, tiene su trasvase en el discurso político y educativo hacia la idea de la cultura del esfuerzo, fundamentado en diferentes características, que en nuestro caso serían básicamente las siguientes:

- Existe por un parte una visión idealista, en donde el esfuerzo se entiende como el grado de voluntad individual que el sujeto tiene para superar determinados retos educativos.
- Existe una visión política-ideológica, en donde el esfuerzo se entiende como una exigencia del sistema educativo en relación a potenciar ese criterio en las conductas individuales del sujeto.

En ambas parece que las condiciones de partida, de su realidad cotidiana o de las características objetivas y diferenciales de su realidad no merecen el mismo nivel de importancia, pues su base educativa e ideológica se centra, en líneas generales, en una suerte del “deber ser” del individuo, de ahí se sustancia que existe o debe existir:

- Voluntad del individuo por estudiar y sacar buenas notas.
- Motivación personal para hacerlo.
- El éxito como objetivo natural, el fracaso como causa individual.
- Aceptación de las reglas de la institución escolar.
- Aceptación positiva del papel del profesorado, de la autoridad individual e institucional del mismo.

Aquí la idea del esfuerzo y la competitividad se aleja de consideraciones proactivas y motivadoras hacia el alumnado. Por contraste, las experiencias analizadas en otros estudios (ver Nobile, 2014:96) en relación a no asociar el esfuerzo con el éxito, se desvía de nuestras premisas y de la realidad política aquí analizada, todo ello asociado a organizaciones educativas que se caracterizan por un sistema escolar fuertemente fragmentado y segregador. Para este caso, la cultura del esfuerzo está íntimamente ligada al éxito educativo y no en cambio a cuestiones exclusivamente actitudinales (Vinuesa, 2002).

Es más, pareciera que los alumnos y las alumnas son “sujetos de rendimiento” tal y como lo conceptualiza Chul Han (2017:13 y ss.). Cuando Biung-Chul Han habla del cambio de paradigma que tienen lugar en el contexto actual, atendiendo este al cambio desde una sociedad disciplinaria a una sociedad de rendimiento, establece entre ella una cierta continuidad al menos en un aspecto que parece entroncar con el ámbito educativo: constata que esa continuidad se sitúa en la búsqueda por incrementar la productividad. La sociedad disciplinaria, anterior a la sociedad actual, se centraba en el deber, en el sentido de cumplir una imposición, una obligación autoimpuesta. En cambio, en la sociedad actual, siguiendo la tesis de Chul Han se impone el poder –del individuo-, en el sentido de ser capaz de... aquí el sujeto de rendimiento para ser más productivo es también disciplinado. Esto entronca con la lógica de las políticas de rendimiento, centrada en parte en la voluntad y el esfuerzo del alumnado dentro de una lógica disciplinaria en el marco de una institución escolar. Se da por hecho que el alumnado es un sujeto de rendimiento capaz de alcanzar las mejores notas en unas prácticas educativas dominadas por la disciplina, el orden y el respeto a la autoridad. En resumen, excluye el contexto social del individuo en la institución escolar, es cuestión de conductas y prácticas individualizadas. Existe y/o se construye una suerte de alumnado ideal que responde positivamente a todo lo anterior.

En este trabajo, nos detendremos en cómo el alumnado de 2º de la ESO percibe su propia experiencia escolar en torno a la búsqueda del éxito educativo, basado en la lógica antes descrita. Llama la atención como hasta ahora parece que la definición de la meta ideológica de la educación centrada en los resultados se queda en un acercamiento de arriba abajo, en donde se calculan los posibles efectos de la misma en relación a otro dato también general y no por ello importante cual es el fracaso o el éxito educativo.

De ahí que entendamos que falta un mientras tanto, ese mientras tanto es la experiencia educativa, escolar, de las vivencias del alumnado en relación a esa meta macro en el que están envueltos (Bonal, 2005) (Santana, Noda y Pérez, 2018). En este sentido se debe vislumbrar cómo afecta todos aquellos elementos relacionados con las notas, las calificaciones y al fin al cabo la carrera hacia el éxito en relación a las vivencias escolares del alumnado. Para ello es necesario esclarecer igualmente si esas percepciones del alumnado están mediadas por el origen social del mismo y/o por el tipo de centro donde el alumnado transcurre su trayectoria escolar, o finalmente, por el género.

En párrafos anteriores hemos delimitado claramente la diferencia entre los dos ámbitos que abarcan nuestro análisis, en síntesis: las políticas y las experiencias. Esto casa con dos premisas para definir el problema de investigación vinculado al menos hacia el actor

alumnado: por una parte, lo que Dubet (2010) denomina el rol social de un actor llámese alumno/a-profesor/a y por otra la subjetividad del individuo para el caso anterior (p. 89). Ese rol social que determinamos para distintos actores pretende fusionar los códigos culturales y la personalidad del actor, donde la identidad del mismo está abocada a representar un papel dado en relación a las expectativas que se tienen sobre ese actor. En cambio, destaca Dubet, que en las entrevistas realizadas en su investigación, hablan de sus experiencias, una suerte de identidad propia que en ocasiones no tienen por qué responder al rol que se le determina, y he aquí la subjetividad del individuo (Dubet, 2000) (Núñez & Litichever, 2016).

En el caso del alumnado las políticas centradas en los rendimientos académicos esperan y diseñan un determinado rol del mismo. Básicamente sostenido en la idea de establecer determinados tipos de conductas y habilidades que deben ser parte de ese rol, de ese alumnado. En este caso, nos interesa analizar cómo en ocasiones los procesos de socialización vinculados a estas metas políticas e ideológicas no tienen por qué darse de la misma manera en cada uno de los sujetos, pues su propio proceso de socialización es particular, en donde la experiencia social que sostiene su propia trayectoria vital y escolar puede y tiene múltiples registros y a veces no coherentes entre sí y tampoco con las metas perseguidas. Cuando hablamos, por ello, de experiencia social y atendiendo a lo que plantea Dubet (2010) pasamos a entender y a subrayar la necesidad de los individuos de construir una acción propia (pp. 89-90).

#### **4. NUESTRO ESTUDIO. DATOS Y RESULTADOS PRELIMINARES:**

La investigación realizada se sitúa en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, tercer municipio de las Islas Canarias según el número de habitantes. La muestra (ver tabla 1) analizada consta de 848 alumnos/as de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una edad de 14 años en la mayoría de los casos. El alumnado se reparte entre 22 centros, 11 Privado-Concertados y 11 públicos. En relación al género (ver tabla 2) el 48,1% eran chicas y el 51,9% eran chicos. Para recoger las opiniones de los sujetos se diseñó un cuestionario online auto-cumplimentado.

**Tabla 1:**  
**ALUMNADO de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (2ºESO)**  
**CENTROS (11) / IES (11) del Municipio de LA LAGUNA (Tenerife, Canarias)**  
**abril y mayo de 2017**

<b>CENTROS / IES (alumnado de 2º de ESO)</b>	<b>Nº alumnos-as</b>	<b>%</b>
CPEIPS COLÓN GRAMA	12	1,4
CPEIPS DECROLY	23	2,7
CPEIPS ECHEYDE II	60	7,1
CPEIPS HISPANO BRITÁNICO	49	5,8
CPEIPS LA SALLE LA LAGUNA	44	5,2
CPEIPS MAYEX	18	2,1
CPEIPS RAMIRO DE MAEZTU	27	3,2
CPEIPS SAN JERÓNIMO	24	2,8
CPEIPS SAN JUAN BOSCO	44	5,2
CPEIPS SAN PABLO	8	,9
CPEIPS SANTA ROSA DE LIMA	62	7,3
IES CANARIAS	9	1,1
IES CANARIAS CABRERA PINTO	39	4,6
IES DOMINGO PÉREZ MINIK	31	3,7
IES GENETO	28	3,3
IES LA LABORAL DE LA LAGUNA	39	4,6
IES MARINA CEBRIÁN	25	2,9
IES PROFESOR MARTÍN MIRANDA	76	9,0
IES SAN BENITO	76	9,0
IES SAN MATÍAS	55	6,5
IES VALLE GUERRA	61	7,2
IES VIERA Y CLAVIJO	38	4,5
<b>Total</b>	<b>848</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna.  
 Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana; Josué Gutiérrez; Esther Torrado

**Tabla 2:**  
**ALUMNADO de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (2ºESO) por SEXO**  
**CENTROS (11) / IES (11) del Municipio de LA LAGUNA (Tenerife, Canarias)**  
**abril y mayo de 2017**

alumnado	Nº	%
Mujer	408	48,1
Hombre	440	51,9
<b>Total</b>	<b>848</b>	<b>100,0</b>

**Fuente:** Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna.  
 Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana; Josué Gutiérrez; Esther Torrado

#### **a. Análisis descriptivo:**

En el diseño del cuestionario, inicialmente, se recogieron varios ítems que trataban de captar la percepción del alumnado en relación a establecer un análisis vinculado a la dimensión denominada Cultura del Esfuerzo y la Competitividad (CEyC). Como decíamos en párrafos anteriores dicha dimensión pretende configurar las percepciones del alumnado en relación a determinadas ideas relativas a la búsqueda del éxito, el grado de esfuerzo y motivación por

lograr las mejores clasificaciones, la relación que mantienen entre sus iguales vinculada a sus conductas con respecto a las notas, etc.

En este primer momento y a través de un análisis descriptivo de los datos, los resultados más importantes serían los siguientes:

**Tabla 3:**  
**ALUMNADO de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (2ºESO)**  
**SUS OPINIONES SOBRE LAS NOTAS (grado de acuerdo sobre afirmaciones) (N y %)**  
**(it34, it35, it36, it37, it38, it39, it40, it41, it42, it43, it44**  
**it70, it71, it72, it73, it74, it75, it76)**  
**CENTROS (11) / IES (11) del Municipio de LA LAGUNA (Tenerife, Canarias)**  
**abril y mayo de 2017**

ITEMS PRELIMINARES CEyC		en desacuerdo	ni en desacuerdo ni de acuerdo	de acuerdo	Total
it34 Piensa que, en general, sus notas han sido justas	Recuento	101	223	524	848
	% de la fila	11,9%	26,3%	61,8%	100,0%
it35 Le molesta que sus compañeros/as tengan mejores notas que él-ella	Recuento	585	165	98	848
	% de la fila	69,0%	19,5%	11,6%	100,0%
it36 Le preocupa no sacar buenas notas	Recuento	48	84	716	848
	% de la fila	5,7%	9,9%	84,4%	100,0%
it37 Cree que debería esforzarme más para sacar mejores notas	Recuento	33	104	711	848
	% de la fila	3,9%	12,3%	83,8%	100,0%
it38 Piensa que le dedica mucho tiempo a estudiar y preparar las tareas	Recuento	293	337	218	848
	% de la fila	34,6%	39,7%	25,7%	100,0%
it39 Le ponen tarea pero muchas veces no la hace	Recuento	447	216	185	848
	% de la fila	52,7%	25,5%	21,8%	100,0%
it40 No se le da estudiar	Recuento	432	225	191	848
	% de la fila	50,9%	26,5%	22,5%	100,0%
it41 Se esfuerza para sacar buenas notas	Recuento	103	235	510	848
	% de la fila	12,1%	27,7%	60,1%	100,0%
it42 A veces renuncia a cosas que le gustan para lograr tener buenas notas	Recuento	218	266	364	848
	% de la fila	25,7%	31,4%	42,9%	100,0%
it43 Trata de caer bien a sus profesores/as para mejorar sus notas	Recuento	375	245	228	848
	% de la fila	44,2%	28,9%	26,9%	100,0%
it44 Cree que estudiar es algo más que sacar buenas o malas notas (aprender a ser buena persona, a respetar a los demás...)	Recuento	61	150	637	848
	% de la fila	7,2%	17,7%	75,1%	100,0%
it59 Me desagrada tener compañeros/as en mi clase que pasan de estudiar	Recuento	227	299	322	848
	% de la fila	26,8%	35,3%	38,0%	100,0%
it70 No quiero suspender por miedo a defraudar a mis padres	Recuento	115	166	567	848
	% de la fila	13,6%	19,6%	66,9%	100,0%
it72 No me importa suspender	Recuento	727	79	42	848
	% de la fila	85,7%	9,3%	5,0%	100,0%
it73 No me gusta estudiar, pero no quiero suspender	Recuento	234	204	410	848
	% de la fila	27,6%	24,1%	48,3%	100,0%
it74 Me gusta sacar las mejores notas de la clase	Recuento	187	295	366	848
	% de la fila	22,1%	34,8%	43,2%	100,0%
	Recuento	55	233	560	848

it76 Lo que me interesa ahora es estudiar y sacar buenas notas	% de la fila	6,5%	27,5%	66,0%	100,0%
--	--------------	------	-------	-------	--------

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana; Josué Gutiérrez; Esther Torrado

Si observamos la tabla 3, la mayoría del alumnado creen que sus notas han sido justas, lo que rebela la idea inicial en donde aparentemente el sentido de la justicia se acepta mayoritariamente si bien hay un 11,9% de alumnado en desacuerdo y un no desdeñable porcentaje (26,3%) donde no lo tienen claro.

En relación al ítem 35, la mayoría del alumnado no parece tener un sentido competitivo en el sentido de que están en desacuerdo con que sus compañeros/as tengan mejores notas, si bien un 11,6% sí parece “molestarles” y cerca de otro 20% duda al respecto.

La preocupación por no sacar buenas notas (ver it36) es abrumadora (84,4%), el alumnado parece sentir el peso por la búsqueda del éxito escolar, pero ese peso abrumador baja considerablemente, cuando se le pregunta si cree que se esfuerza (ver it41). Un 60,1% está de acuerdo, pero un 27,7 no tiene una posición clara en relación a su grado de esfuerzo.

En general, el alumnado de la muestra parece querer tener buenas notas, muestran un alto nivel de preocupación, a la vez que una mayoría reconoce que se esfuerza por tenerla.

#### b. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Con el objetivo de tener una dimensión claramente predictiva en relación a los resultados obtenidos, se realizó un análisis factorial exploratorio, intentando ajustar las distintas dimensiones de la investigación, con el objeto de parcelar las mismas. Esta parcelación buscaba identificar claramente las variables realmente relevantes. En relación a la *Cultura del Esfuerzo y la Competitividad*, el análisis nos permitió eliminar aquellos ítems que tenían poca capacidad de discriminar el constructo o dimensión al que fueron adscritos. Una vez refinado el cuestionario con esta metodología, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para evaluar la idoneidad de las variables (ítems) que pretendían medir las dimensiones. El modelo confirmatorio o de medida nos mostró un cuestionario con unos índices de ajuste más que razonables.

Para la dimensión objeto de este trabajo quedaron 6 ítems adscritos a la misma, mostrándose en la tabla 4 los diferentes pesos en relación a la correlación de los mismos con la dimensión que miden:

**Tabla 4:**  
Resultados análisis factorial exploratorio. Ítems que definen estadísticamente la dimensión CEyC según nivel de correlación.

ITEMS CEYC	NIVEL DE CORRELACIÓN con DIMENSIÓN CEyC
------------	---

it41 Se esfuerza para sacar buenas notas	0,789
it38 Piensa que le dedica mucho tiempo a estudiar y preparar las tareas	0,770
it39 Le ponen tarea pero muchas veces no la hace	-0,660
it42 A veces renuncia a cosas que le gustan para lograr tener buenas notas	0,697
it76 Lo que me interesa ahora es estudiar y sacar buenas notas	0,509
it59 Me desagrada tener compañeros/as en mi clase que pasan de estudiar	0,437

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana

### c. Análisis de las frecuencias de respuesta en los ítems de CEyC definitivos.

En el **Gráfico 1**, tenemos que el alumnado que mayor grado de acuerdo tiene sobre la idea de que le dedican mucho tiempo a estudiar y a preparar la tarea (it38) es el que mayor nivel de estudios tiene su familia, y más aún cuando es concretamente el nivel de estudios alto de la madre. Tenemos aquí que la identificación con la idea del esfuerzo, al menos en relación a

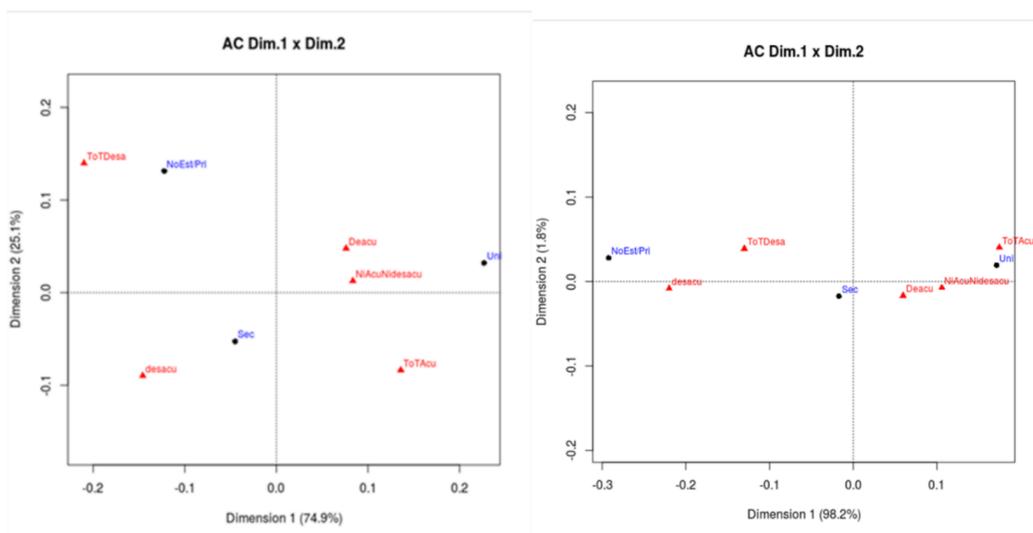


Gráfico 1. Ítem 38: Pienso que dedico mucho tiempo a estudiar y preparar tareas en relación al Niveles de Estudio de Padres y Madres

uno de los elementos esenciales en la experiencia escolar del alumnado cual es el tiempo dedicado, se identifica con el alumnado de familias con un alto nivel de cualificación.

Siguiendo con la misma variable independiente y en relación al it39 en donde se les pregunta sobre el grado de acuerdo en relación a la idea de que, si hacen o no las tareas marcadas por el centro, en el **Gráfico 2** nos encontramos que a más nivel de estudios de ambos progenitores mayor es el grado de desacuerdo y justo lo contrario cuando el nivel de estudio es menor. Parece sustanciarse, por tanto, un alumnado que se identifica con la responsabilidad de la

realización de las tareas en donde el mayor nivel de responsabilidad tiende a situarse en aquel alumnado con familias con un alto nivel de estudios.

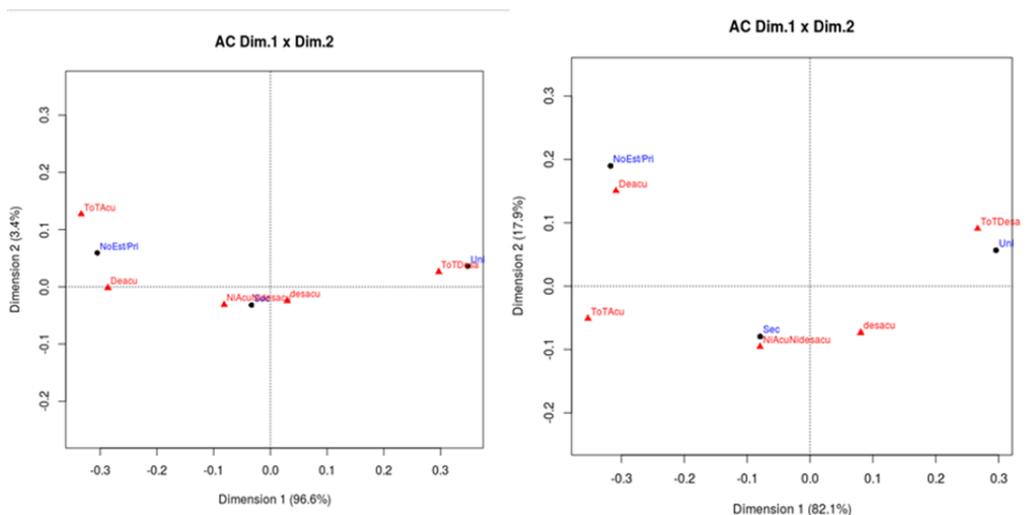


Gráfico 2. Ítem 39: Me ponen tareas, pero muchas veces no la hago en relación al Niveles de Estudio de Padres y Madres.

En el **Gráfico 3**, observamos igualmente que el alumnado con familias de nivel de estudios universitarios considera que les molesta aquel alumnado que no demuestra interés por los estudios.

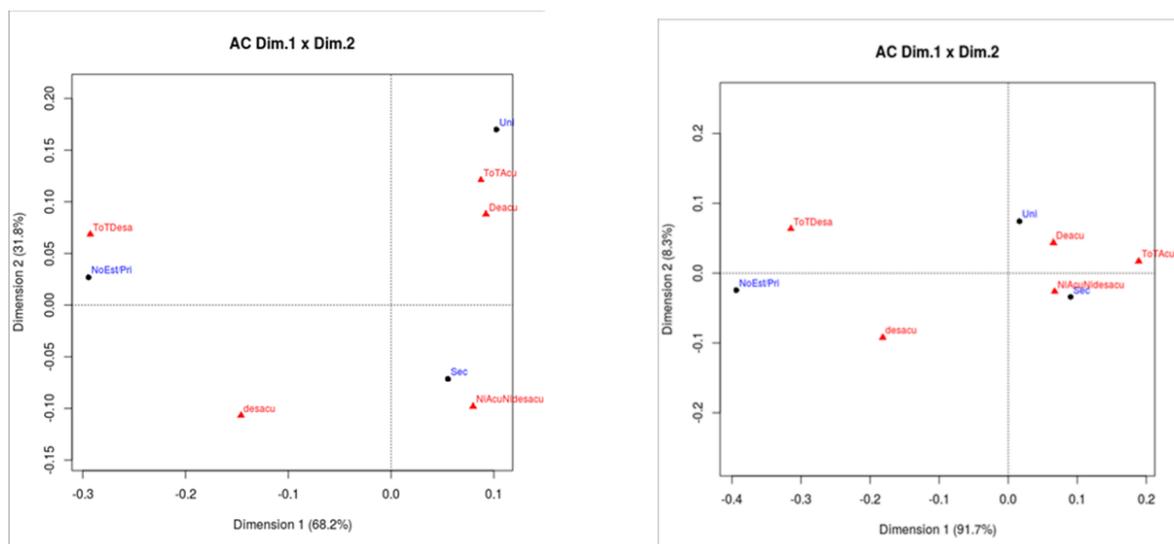
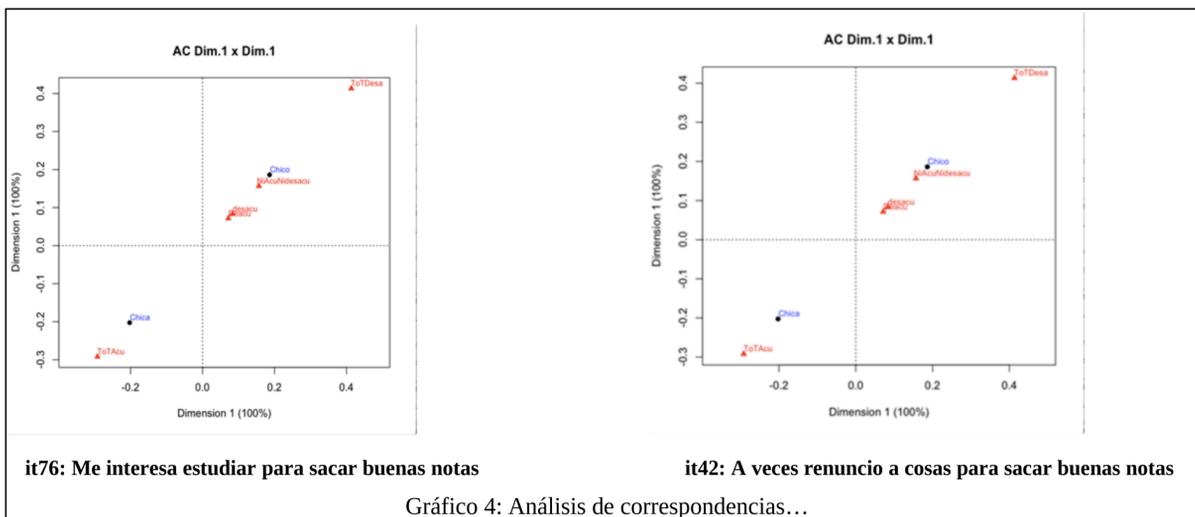


Gráfico 3. Ítem 59: Me desagrada los compañeros que pasan de estudiar en relación al Nivel Niveles de Estudio de Padres y Madres.

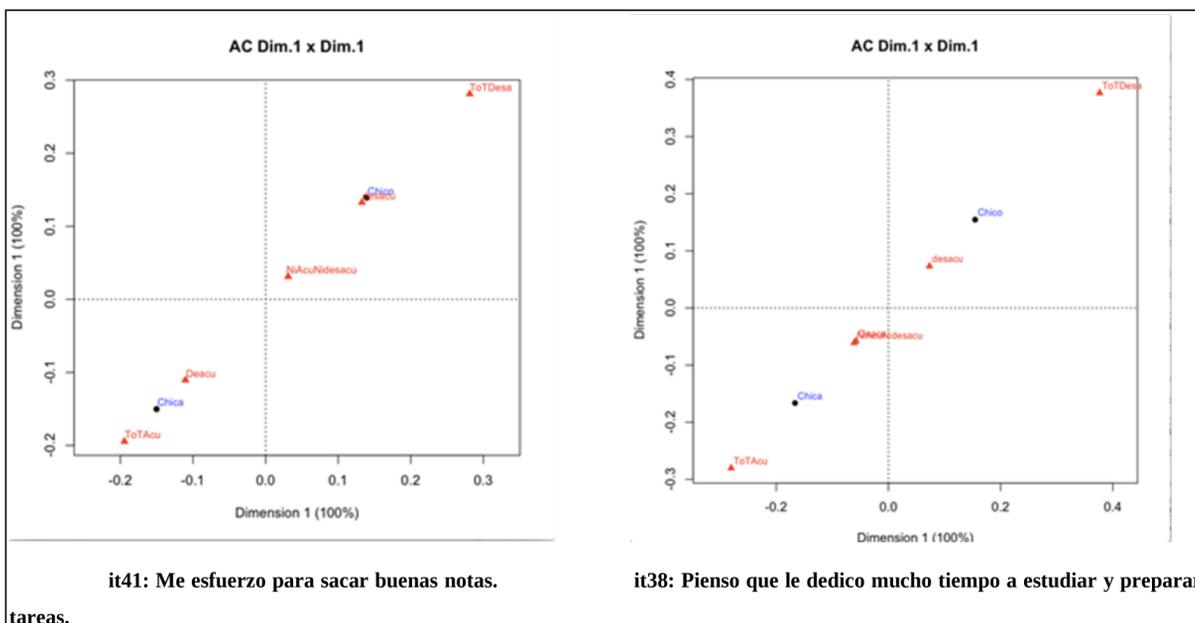
**d. Análisis de correspondencias múltiples sobre los ítems significativos en el contraste de ji cuadrado.**

Desde el punto de vista de la relevancia estadística de nuestros resultados, sin duda el mayor nivel de significación se centra en las diferencias que se establecen en determinadas percepciones según el género.

Así el interés por el éxito y la distinción está más interiorizado en las experiencias escolares de las alumnas y no tanto en la de los alumnos (ver **Gráfico 4**), así como la voluntad para renunciar a cosas en pos del éxito y esa distinción que una vez más se vehicula hacia las alumnas.



En coherencia con esos datos, es también significativo donde se sitúa claramente la conciencia del esfuerzo. Las experiencias escolares de las alumnas se sitúan manifiestamente en ese terreno y en menos medida en los alumnos. La lógica del rendimiento y del éxito está vinculada a la trayectoria escolar de las alumnas. Tanto es así que la percepción sobre el tiempo dedicado a la rutina académica cotidiana se percibe más en estas. Los alumnos en cambio parecen no percibir esa idea del esfuerzo individual (ver **Gráfico 5**).



## 5. CONCLUSIONES:

Esta investigación ha tratado de captar la identidad de los individuos ante un modelo determinado de implementación de los objetivos educativos vinculados siempre hacia el éxito a través de los rendimientos. Es por ello que debemos hacer un esfuerzo por clarificar el contraste sobre la clásica disyuntiva en las ciencias sociales críticas en relación al “es” y el “deber ser”. Esto es, adentrarnos en el espacio de las llamadas subjetividades necesita del contraste permanente entre la visión ideal que se persigue sobre el buen estudiante y por ello del deber ser en relación a la visión real de lo que el estudiante es, piensa, percibe, discute y actúa (Thompson, 2010). La primera aproximación, la del deber ser, juega igualmente a posiciones estáticas, normalizadoras de una realidad determinada, en cambio la otra trata de observar y visibilizar una realidad compleja, cambiante, contradictoria, vinculada en parte a las subjetividades diversas dentro la realidad juvenil que el alumnado vive en un entorno institucionalizado pero que a la vez compite con esas subjetividades, con sus propios contextos alternativos dentro o fuera de esa institución.

Estamos, por tanto, ante una suerte de lógica binaria: lo dinámico, ser bueno o ser mal estudiante (indistintamente) y lo estático, es el cómo debe ser ese alumnado. Greg Thompson en su trabajo sobre la concepción hegemónica del buen estudiante en la educación secundaria comenta que este, el buen estudiante, es la antítesis de la experiencia de los propios estudiantes, insistiendo en que los espacios escolares son territorios donde se constituyen subjetividades (Thompson, 2010). De alguna manera los avances preliminares presentados aquí nos hacen constatar que captar la experiencia escolar del alumnado en los centros persigue analizar un campo fragmentado y heterogéneo (Núñez & Litichever, 2015). De ahí que observemos el entorno de las experiencias escolares según sus propias visiones y que involucremos en esa realidad fragmentada las peculiaridades organizativas de los centros, el modelo o modelos pedagógicos hegemónicos, las percepciones de los jóvenes sobre ese espacio.

Atravesar, por ello, un estudio de las experiencias escolares en contraste con las posiciones sociales de las familias y el discurso de las mismas ahonda en esa visión global que pretende este trabajo. En este caso, además, ya Dubet y Martucelli en su trabajo sobre la experiencia escolar en la escuela detectan una determinada concepción de las familias de clase media donde no dejan de afirmar la unidad entre la expansión personal y las calificaciones. Así nos

siguen diciendo que la concepción de la educación de las clases medias está mediatizada por la presencia de una fuerte cultura psico-pedagógica, que establece un acuerdo entre la necesidad de realización del niño y su éxito escolar (1998).

En relación a los resultados y como tendencia general parecen existir claras diferencias en el grado de identificación con la dimensión estudiada (CEyC) en relación a los niveles de estudios de sus familias: a mayor nivel educativo de su padre y especialmente de su madre el alumnado de nuestra muestra tiene un mayor nivel de identificación con la CEyC.

Lo más relevante y estadísticamente significativo: las chicas, en cualquier caso, asumen de manera más efectiva el grado de identificación con la CEyC. Las posibles causas, pendientes aún de un mayor estudio de los datos, evidencian, como en otros estudios (ver Pérez Sánchez, 2002), que, para derrumbar las barreras de género, necesitan adecuarse a la cultura escolar y a los requerimientos de las prácticas educativas que posibiliten su logro educativo.

Las distancias culturales y sociales del alumnado en los centros escolares condicionan su adecuación y asimilación a la cultura escolar mediatizada por una carrera incesante hacia el éxito y a requerimientos muy vinculados a sus potenciales capacidades individuales que en muchos momentos pueden estar condicionados por las circunstancias materiales y culturales que tienen en su contexto familiar.

Igualmente, los resultados de este estudio evidencian que existe unas limitaciones objetivas para presuponer el esfuerzo del alumnado como contrapartida a una visión positiva hacia el mismo. Son las alumnas, como decíamos, las que en relación a sus experiencias escolares parecen demostrar una mayor identificación con la idea del esfuerzo y la competitividad pues parten de menores oportunidades sociales en relación a la fuerte desigualdad de género existente aún en nuestras realidades. En todo caso, queda pendiente observar si las alumnas que parecen identificarse con esta dimensión provienen de familias con un nivel socio-cultural alto.

Las metodologías y el curriculum evaluado sólo en base a contenidos y una interminable presión hacia al alumnado con las clasificaciones cuestiona un modelo educativo que se enfrenta a una diversidad de sujetos diferentes y desiguales.

En suma, y para ir concluyendo, no queremos caer en la idea de que los procesos sociales sólo es posible analizarlos y construirlos entre los individuos sin más, hablar de experiencia escolar nos debe llevar siempre a tener en cuenta los dos ámbitos expuestos en el primer apartado. Desde una óptica emancipadora, partimos de una visión holística de la realidad, en donde lo global no debe evitar estudiar, en relación con lo anterior, las realidades individuales y donde el estudio de esas realidades individuales no obvie la necesaria conexión y

condicionamiento que esas realidades tienen de las estructuras sociales, económicas y políticas. Por ende, partiendo y tal como analizó en su momento Pérez Sánchez: *Los rendimientos académicos, las notas, constituyen un componente esencial en la cultura escolar, tienen que ver con la parte más visible de los procesos de selección y son el resultado de la aplicación de la evaluación formal. Pero no son simplemente el fruto real del trabajo escolar del alumnado, sino que son también el resultado de la combinación o suma de los instrumentos formales de evaluación y la evaluación informal, desarrollada por el profesorado en sus prácticas escolares cotidianas* (Pérez Sánchez, 1998:100).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Angus, L. (1993). *The sociology of school effectiveness*. Abingdon, UK: Carfax Publishing
- Ball, S. J. (1997). Good school/bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336. doi:10.1080/0142569970180301
- Bonal, Xavier (Dir.), Alegre, M.A., Gozález, I., Herrera, D., Rovira, M. y Sauri, E. (2005). *Apropiaciones escolares: Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Octaedro. Barcelona
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392. doi:10.1080/02680930802669938
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, (10), 147-181.
- Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial. Barcelona
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2000). The sociology of pupils. *Journal of Education Policy*, 15(1), 93-104. doi:10.1080/026809300286051
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista De Antropología Social*, (16), 39-66. doi:-
- Fernández Enguita, M. (1981). La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar. *Educación y Sociedad*, 1, 55-85.
- Fernández Enguita, M. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid, Editorial Ariel.
- Fernández Enguita, M., & Levin, H. M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, (289), 49-64. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1292729972>

- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), 208-218. doi:10.2304/eerj.2008.7.2.208
- Langa, D. (2007). New and old identities among young people in secondary schooling: Old and renewed ways of inequalities and social differences. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 537-544.
- Martín Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El Nudo de La Red*, 34, 8-32.
- Martínez Celorrio, X. (2002). Educación, cierre social y nuevas políticas de acceso al conocimiento. *Tempora*, (5), 89-102.
- McGregor, G. (2017). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling "disengagement": Youth professionals informing the work of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 551-565.
- Nobile, M. (2014): Redefiniciones del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (18) 87-110.
- Norris, N. (1998). Evaluación, economía e indicadores de rendimiento. *HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1(2) Retrieved from <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-4.pdf>
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller. Retrieved from <http://replace-me/ebraryid=11162444>
- Núñez, P., & Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: Temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas*, 15(2), 90-101. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-854
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento*. Bruselas: OCDE.
- Pérez Sánchez, C. (2002). Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno. *Revista De Educación*, (329), 463-486.
- Pérez Sánchez, C. N. (1998). *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning... *Assessment in Education*, 5(1), 85-102. doi:10.1080/0969595980050105
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Ediciones Morata.

- Santana-Armas, F., Noda-Rodríguez, M<sup>a</sup> del Mar y Pérez-Sánchez, C.N. (2018): Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica, *Forum Sociológico*, 32-1, 29-37.
- Schultz, T. W. (1981). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 1, 181-195.
- Thompson, G. (2010). Acting, accidents and performativity: Challenging the hegemonic good student in secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 413-430. doi:10.1080/01425692.2010.484919
- Vinuesa, J. M<sup>a</sup> (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista de Educación*, núm. 329, pp. 207-217.
- Whitty, G., Halpin, D., & Power, S. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.