

Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO

*The Contradictions of Compensation:
Compensatory Education Enactments in Secondary Education*

Javier Rujas Martínez-Novillo

Palabras clave

Educación compensatoria

- Fracaso escolar
- Heterogeneidad social
- Medidas de atención a la diversidad
- Políticas educativas
- Sociología de la educación

Key words

Compensatory Education

- Academic Failure
- Student Diversity
- Remedial Programs
- Education Policy
- Sociology of Education

Resumen

Este artículo estudia el papel del programa de educación compensatoria en la construcción y gestión del fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Basándose en un trabajo etnográfico, revela las luchas alrededor de los alumnos considerados “difíciles”, condicionadas por ideologías pedagógicas, recursos, esquemas de percepción docentes y lógicas profesionales. El dispositivo, estigmatizado y asociado a alumnos “disruptivos” y a un trabajo pedagógico duro, incide negativamente en las expectativas y vivencias de docentes y estudiantes, y muestra una escasa capacidad para compensar las desventajas escolares. Más que compensar desigualdades sociales, gestiona la heterogeneidad social por medio de la segregación y la exclusión interior.

Abstract

This study examines the role of the compensatory education program on the development and management of educational failure in compulsory lower secondary education. Drawing on ethnographic fieldwork, it reveals the everyday struggles regarding how to deal with “difficult” students, as determined by educational ideologies, resources, teachers’ schemes of perception and professional logics. The program is stigmatized and associated with “disruptive” students and hard pedagogic work, with negative effects on students’ and teachers’ experiences and expectations and reveals a limited capacity to compensate for pupils’ disadvantages. Rather than compensating social inequalities, it manages pupils’ social heterogeneity through segregation and exclusion from the inside.

Cómo citar

Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). «Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169: 143-158. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.169.143>)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

Rujas Martínez-Novillo, Javier: Universidad de Burgos | jrugas@ubu.es

INTRODUCCIÓN¹

En la segunda mitad del siglo XX, los sistemas educativos incluyeron entre sus cometidos la búsqueda de la igualdad de oportunidades. Con la expansión escolar y la universalización de la educación básica, se evidenciaron las desigualdades de partida entre sujetos de distintos orígenes sociales y nació la idea de que era necesario compensarlas. Se desarrollaron entonces una serie de iniciativas y programas de atención dirigidos a niños provenientes de grupos sociales desfavorecidos, englobados bajo el concepto de educación compensatoria.

Este movimiento, que comienza en los años cincuenta y sesenta en los Estados Unidos (Bernstein, 1986), llega a España más tarde (Grañeras *et al.*, 1998; Escudero, 2003). El concepto de educación compensatoria se importa en los setenta, pero hasta 1983 no se desarrollan una legislación específica (RD 1174/1983) y las primeras medidas: becas, servicios de apoyo y centros de recursos, alfabetización, cursos para jóvenes desescolarizados, proyectos en centros, atención al área rural, a minorías culturales y a población itinerante. En los noventa, en un contexto de proliferación de medidas de lucha contra el fracaso escolar (Escudero y Martínez, 2012), la educación compensatoria se *redefine* como una medida más de «atención a la diversidad» —una adaptación de la enseñanza—, con distintos «modelos organizativos», dirigida a alumnos con «desfase curricular» de al menos dos cursos debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos o étnicos (RD 299/1996).

Pese a ser un programa integrado en el campo escolar desde hace décadas, apenas hay datos ni estudios sobre los alumnos que

pasan por él y sus efectos en sus resultados, experiencias o trayectorias escolares. Sin embargo, a pesar de los fuertes recortes que ha conocido en los últimos años, sigue siendo uno de los principales programas de atención a alumnos con riesgo de «fracaso escolar», de particular interés por su foco en las desigualdades socioeconómicas y culturales, su antigüedad y su redefinición, y su presencia en toda España (fundamentalmente en centros públicos, aunque también en algunos concertados) y en varias etapas educativas (primaria y ESO).

Este texto analiza el papel del programa de educación compensatoria en la construcción y gestión del fracaso escolar en la ESO. Se basa en un trabajo de campo etnográfico realizado en 2012-2013 en un centro público de un distrito popular de la ciudad de Madrid, apoyado en un trabajo previo de análisis sociohistórico. En este artículo analizamos la apropiación y puesta en práctica del dispositivo en el día a día del centro, centrándonos en los siguientes aspectos: la clasificación de los alumnos en el programa, su configuración como un dispositivo *estigmatizado*, la reorganización de sus modalidades en el centro, que revela las estrategias y luchas cotidianas alrededor de la atención a los alumnos considerados «difíciles», y las tensiones y ambivalencias del trabajo docente con los alumnos asignados al programa.

ESTUDIAR SOCIOLÓGICAMENTE UNA POLÍTICA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Antecedentes y ausencias

Aunque se use a veces en un sentido más amplio, el término «educación compensatoria» se asocia mayoritariamente en los centros educativos españoles al programa específico con este nombre. Los datos disponibles sobre esta medida son casi inexistentes, pese a sus tres décadas de historia. El Minis-

¹ Este trabajo forma parte de una tesis doctoral realizada gracias al programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del MEC. Una versión previa se presentó en el XII Congreso Español de Sociología (Gijón, 2016).

terio de Educación no ofrece estadísticas sobre su desarrollo, sus modalidades, sus alumnos o sus resultados. Disponemos solo de algunos datos sobre los años ochenta, cuando el programa aún no había desarrollado sus modalidades actuales (CIDE, 1992; 1999), y, en el caso de Madrid, sobre algunas modalidades para algunos años en la comunidad autónoma (Consejo Escolar de la CAM, 2014) y sobre las distintas modalidades de compensatoria en el curso 2004-2005 en la capital (Inspección de Educación, 2007).

En general, los datos oficiales en España son insuficientes y fragmentarios (Escudero y Martínez, 2012) y no ofrecen información longitudinal sobre el paso de los estudiantes por el sistema educativo (Bernardi y Cebolla, 2014). En particular, no nos permiten vincular el paso de los estudiantes por las distintas medidas de apoyo escolar existentes en la educación obligatoria con su origen social o sus resultados y trayectorias posteriores. De ahí que los trabajos cuantitativos sobre origen social y desigualdad de oportunidades educativas tengan en cuenta algunos elementos de la estructura formal del sistema escolar (Fernández Mellizo-Soto, 2014; Fernández-Mellizo y Martínez-García, 2017), pero no aporten información sobre la incidencia de los dispositivos dirigidos a los alumnos con dificultades que operan en el interior de la educación obligatoria.

Tampoco son muchos los estudios que han analizado el papel del programa de educación compensatoria en la etapa obligatoria, tendencia que se ha visto reforzada con su reducción por los recortes presupuestarios durante la crisis económica. En los últimos años, los trabajos sobre políticas y dispositivos para alumnos con dificultades han tendido a centrarse en programas posteriores (programas de diversificación curricular, de garantía social o cualificación profesional inicial —PCPI—; Escudero *et al.*, 2009; Escudero y Martínez, 2012; Tarabini, 2015, entre otros) o en el desarrollo y evaluación de me-

didias alternativas de inclusión educativa. Asimismo, los estudios internacionales sobre los *modos de gestión de la heterogeneidad* social del alumnado, centrados en la comparación internacional con datos de PISA (que no permiten entrar en el detalle de la diversidad de programas existente en España), clasifican al sistema educativo español en el llamado «modelo de integración uniforme». Este se caracterizaría por un currículo básico común hasta el final de la educación obligatoria, un uso intensivo de la repetición de curso —especialmente en secundaria inferior—, tomada como referencia para agrupar a los alumnos y organizar los apoyos, y una baja capacidad para mejorar el rendimiento de los alumnos con más dificultades (Dupriez *et al.*, 2008). No obstante, esta clasificación no refleja las formas de diferenciación existentes dentro del sistema educativo español, basadas en agrupamientos escolares y adaptaciones del currículo (separación por niveles de rendimiento, separación más o menos intensa de los estudiantes con dificultades a través de distintas medidas de atención a la diversidad), con impactos diferenciales en las oportunidades educativas (Pàmies y Castejón, 2015; Rujas, 2017)². Estas formas de diferenciación se multiplicaron con la «democratización» del sistema educativo y la expansión de la escuela comprensiva, generando formas de *exclusión interior* basadas en la relegación a itinerarios o formas de enseñanza desvalorizados y con menores probabilidades de éxito (Bourdieu y Champagne, 1992), que *segmentaron* la educación obligatoria.

En general, la multiplicación de iniciativas compensatorias en las últimas décadas, con la descentralización educativa, no habría tenido apenas efecto en las tasas de

² A estas formas de diferenciación se ha unido con la LOMCE (2013) la separación en dos itinerarios en cuarto curso de ESO: el de «enseñanzas académicas», orientado a Bachillerato, y el de «enseñanzas aplicadas», orientado a la Formación Profesional.

graduación en secundaria obligatoria y post-obligatoria frente a otros factores como el nivel educativo de la población, el gasto público en educación o el desempleo juvenil (Rambla y Bonal, 2007). A pesar de ello, las medidas de educación compensatoria basadas en agrupamientos escolares y adaptaciones del currículo son consideradas por los centros públicos, dentro de su escaso margen de acción frente a la población que les llega, una de las principales formas de afrontar la «diversidad» y luchar contra el fracaso y el abandono escolar, que amenaza sobre todo a las clases populares (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Bernardi y Cebolla, 2014; Fernández-Mellizo y Martínez-García, 2017). En el caso concreto del programa de educación compensatoria, se ha sugerido que este detectaría a los estudiantes con dificultades, pero tendría más problemas para mejorar su rendimiento o retenerles en el sistema escolar (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 120-122)³.

Del papel a la práctica: la apropiación y recontextualización de las políticas escolares

Sin embargo, si se analiza el programa únicamente en términos de *eficacia* (medida cuantitativamente en el mayor o menor fracaso de los alumnos que pasan por él), perdemos el *cómo*, es decir, los procesos que producen estos resultados. Para acceder a ellos, conviene ir más allá de la perspectiva de la *implementación* de las políticas públicas (lineal, centrada en su eficacia y resultados) y analizar cómo se realizan estas en la práctica (*enactment*; Ball *et al.*, 2012).

La puesta en práctica de las políticas educativas implica un proceso de *recontextualización* (Bernstein, 1990; Bonal y Rambla, 1999): una separación del contexto de su

elaboración y una relocalización en un nuevo contexto (los centros educativos). En este proceso se dan varias traducciones, interpretaciones y adaptaciones —también resistencias— por parte de distintos actores, en distintos niveles y espacios de la organización escolar. Primero, la *interpretación* inicial por parte del equipo directivo de los centros educativos descodifica la normativa y las instrucciones de la Administración adaptándolas a su contexto. A continuación, el resto de agentes escolares, en distintas posiciones dentro de la organización escolar y con distintos grados de vinculación a la política aplicada, la *traducen* y lidian con ella cotidianamente, a veces de formas diversas y contradictorias (Ball *et al.*, 2012).

Para entender la aplicación de una política educativa —en este caso, un programa dirigido a alumnos en desventaja— y sus implicaciones para los procesos, experiencias y trayectorias escolares, no basta, sin embargo, con fijarse únicamente en su aspecto *discursivo* (fuertemente enfatizado por Bernstein, 1990). Hay que situarla en la materialidad de la práctica escolar, teniendo en cuenta el contexto —recursos, localización, composición social de las familias y alumnado (Ball *et al.*, 2012; posición del centro educativo en el mercado escolar local y en el campo escolar (André y Hilgers, 2014)—, la «micropolítica» de los centros educativos (atravesados por conflictos y tensiones; Ball, 1987) y las dinámicas escolares (marcadas por las estrategias y negociaciones de los profesionales y los estudiantes; Woods, 1979; Martín Criado, 2010). Asimismo, la *trayectoria* de la política o del dispositivo escolar puede implicar transformaciones desde su elaboración a su puesta en práctica, e incluso varias redefiniciones a lo largo de la historia de un mismo centro educativo, con efectos en su configuración institucional y en sus prácticas, y en la construcción de desiguales oportunidades escolares (Ball, 1993). Estudiando así cómo pasa del papel a la práctica el programa de educación compen-

³ Esta conclusión se basa en el análisis cuantitativo de una muestra no representativa de expedientes de alumnos de secundaria.

satoria, captaremos en su complejidad su papel en la gestión del fracaso escolar y la heterogeneidad del alumnado.

METODOLOGÍA

El *método etnográfico* es el más adecuado para acceder a las formas ordinarias de apropiarse y poner en práctica las políticas educativas en la vida cotidiana de los centros escolares. Nos permite comprender la *lógica práctica* de los dispositivos para alumnos con dificultades más allá de las disposiciones legales, mostrando su compleja inserción en el tejido institucional de las escuelas, sus superposiciones y tensiones con otras medidas y rutinas escolares, sus contradicciones internas y efectos perversos. El trabajo de campo etnográfico muestra cómo se identifica y asigna a los alumnos al programa, los sentidos sociales que se asocian al dispositivo y a su público, y cómo afecta esto al trabajo pedagógico y a la construcción de los juicios docentes y de las experiencias y trayectorias de los estudiantes.

La etnografía se realizó en un instituto público de educación secundaria de un distrito popular del sur de Madrid durante el curso 2012-2013. Aunque una pequeña parte de sus alumnos pertenecía a las clases medias, la mayoría eran de origen popular, una parte de ellos de origen extranjero y de etnia gitana. El instituto gozaba de buena reputación en el distrito por su orientación al Bachillerato, su menor presencia relativa de minorías, su narrativa institucional (Ball *et al.*, 2012) «progresista» e «inclusiva», y su mejora progresiva de la titulación en ESO (del 40% de sus inicios al 63%, cifra a pesar de todo preocupante y estancada con la crisis). El centro apostaba por las medidas de atención a la diversidad, aunque estas fueron variando en función de los condicionamientos administrativos y materiales, la ideología pedagógica predominante en el centro y la evaluación de sus resultados por parte del

equipo. Entre ellas, el programa de educación compensatoria era una de las principales y se aplicaba en el primer ciclo de ESO.

Seguimos a dos grupos, uno de primero y otro de segundo de ESO, con presencia de «alumnos de compensatoria». Hicimos observación en el aula (contrastando las clases ordinarias con desdobles de compensatoria), en la sala de profesores y en las juntas de evaluación. Realizamos una treintena de entrevistas en profundidad a docentes, miembros del equipo directivo, del departamento de orientación y alumnos (clasificados y no clasificados en medidas de atención a la diversidad; entre estos últimos, clasificados en compensatoria, asignados o no a medidas específicas). En este texto nos centramos en el funcionamiento del dispositivo de compensatoria en el momento del estudio, pero analizamos también su historia y sus variaciones, a las que accedimos a través de las entrevistas (explotando también otras realizadas en 2008-2009 en el mismo instituto) y a través de los documentos del centro.

El trabajo etnográfico que presentamos se combinó con un trabajo de análisis socio-histórico de las medidas de lucha contra el fracaso escolar en España (a partir de legislación, libros, artículos, informes y prensa) y con la consulta de estadísticas oficiales. Aunque este estudio se centre en un instituto, apostando por un trabajo *intensivo* (un caso) más que *extensivo* (comparación de varios casos), los resultados aportan información valiosa sobre procesos que pueden encontrarse, con variaciones y especificidades según los contextos, en otros centros públicos heterogéneos que cuentan con el programa de educación compensatoria.

LA CLASIFICACIÓN DEL «ALUMNO DE COMPENSATORIA»

El programa se dirige a alumnos con retraso curricular de dos o más años y desventaja social (por factores económicos, geográficos,

étnicos y culturales). Estos criterios, definidos legalmente, son *apropiados* y *traducidos* por los centros y docentes, que adoptan la definición oficial del perfil y la jerga legal con sus ambiguos vaivenes («social», «socioeducativo», «sociofamiliar», etc.), aunque su uso es puntual y formal. Pero ¿cómo se hacen operativos esos dos criterios en la práctica?

¿Cómo se determina el «desfase»? Los alumnos progresan a ritmos variables y obtienen resultados diversos según las asignaturas, los temas y las competencias exigidas por el currículo. Sin embargo, los docentes juzgan cotidianamente el «nivel» de un alumno a partir de su conocimiento inmediato, tendiendo a un juicio global de la persona (Bourdieu y Saint Martin, 1975) y definiéndolo como una medida clara, unificada y homogénea. En la práctica, si el alumno (1) tiene un conocimiento percibido como «deficiente» de contenidos del currículo anteriores a su «nivel» o curso, y (2) es definido con «retraso» en el informe de primaria o en la junta de evaluación, el equipo entiende que tiene «retraso curricular». Además, como en la mayoría de IES madrileños (Inspección de Educación, 2007), basta con que ese desfase (aproximado) de dos años tenga lugar en las materias «instrumentales» (Matemáticas o Lengua), no en todo el currículo.

Por su parte, el criterio de «desventaja social» es asociado por el equipo docente a situaciones heterogéneas: composición del núcleo familiar, pertenencia étnica o nacional, recursos económicos de las familias (y problemas derivados, como desahucios o infravivienda):

Nosotros, a ver, primero está el criterio para determinar qué niño es de compensatoria y qué niño no lo es. Porque además estamos obligados a mandar unos listados a la Dirección de Área y a la Dirección General de Secundaria con los niños que tenemos declarados como de compensatoria. [...] no hay un termómetro, ¿no?, que te indique pues hasta esto es de compensatoria y a partir de aquí ya no lo es.

Entonces, no es tan fácil. Pero el criterio es que tengan un retraso curricular de dos o más años en algunas de las materias instrumentales: Matemáticas, Lengua, Inglés también solemos meter. Y que ese retraso sea debido sobre todo a causas de origen social, ¿no? Y ahí hay un listado muy grande y a veces un poco absurdo, pero bueno: minorías étnicas —véase gitanos—, inmigrantes. [...] Inmigrantes hay muy bien situados y de un nivel cultural muy alto y tal y, sin embargo, pues el hecho de ser inmigrantes ya es una etiqueta, que, si un niño es inmigrante y a su vez lleva retraso, pues es de compensatoria, ¿no? Familias monoparentales, hijos de padres separados, eh... Pues que estén en situación de desventaja social, aunque sean españoles y no gitanos, pero, pues, por motivos económicos o por motivos de vivienda o por motivos de enfermedad o... El tema es que, si hay una situación de desventaja familiar para el chaval y tiene un retraso grande, entendemos que es un chico de compensatoria (director).

Así, el criterio de desventaja se asocia menos con la clase social que con la etnia o la condición de inmigrante, debido a la *etnicización* del dispositivo (en Madrid, la mayoría entra por «minoría étnica o cultural»; Inspección de Educación, 2007). Pero también se asocia con la noción ambigua y confusa de «familia desestructurada» o con la carencia material.

Se da así una *primera traducción* por parte del equipo directivo, que aplica —o, más bien, *realiza*— estos criterios al confeccionar las listas de alumnos «de compensatoria» para la Administración educativa. Esos estudiantes aparecen más adelante etiquetados como tales en las listas de clase de los docentes.

El equipo directivo decide las listas de alumnos, pone la etiqueta, pero luego, en la formación de los grupos-clase, se decide cuáles de los etiquetados accederán a medidas específicas. Esta *segunda traducción* la realizan los departamentos, que deciden si organizan desdobles de compensatoria, qué alumnos saldrán a esos desdobles y cuáles se quedarán en los grupos ordina-

rios. En el centro estudiado, los «alumnos de compensatoria» eran inabarcables con los recursos existentes: se seleccionaba un cierto «perfil» dentro del listado, diferenciando a los «alumnos de compensatoria» que peor iban, que recibirían apoyo en desdobles, y los que iban algo mejor, que seguirían en la clase «ordinaria».

O sea, que el listado que tenemos, que es muy grande, de alumnos de primero y de segundo que son de compensatoria, pues no todos van con ella [*profesora de compensatoria*] a apoyo, porque sino sería el grupo más grande de Matemáticas, justamente. Entonces, van los que yo creo que los profesores detectan, dentro de ese grupo de compensatoria, los que más bajo nivel tienen. Y los que, bueno, a lo mejor tienen sus dos años de retraso curricular, pero más o menos pueden seguir un poco la clase, porque las operaciones básicas las controlan [...], pues esos están en clase con los profesores (director).

Este proceso implica una *selección*. Por un lado, se generan desajustes entre los que se considera que necesitarían una atención compensatoria y los que efectivamente la recibirán, así como entre quienes la tendrán en un grado menor (apoyos en el aula «ordinaria») y quienes la tendrán en un grado mayor de intensidad y segregación (apoyo en desdobles o grupos «específicos»). Por otro, los alumnos asignados a estos grupos pertenecían sobre todo a fracciones precarias de las clases populares (padres con trabajos descualificados, inestables o en paro, educación básica o inferior), a familias de origen inmigrante y de etnia gitana, un público considerado «difícil», escolarmente estigmatizado.

«IBAN LOS MÁS LIANTES»: UN PROGRAMA ESTIGMATIZADO

A estas traducciones se une una *tercera*, reelaborada por los docentes. Durante la etnogra-

fía, el programa apareció como el dispositivo más estigmatizado en el interior de la ESO, identificado por los profesores como aquel donde se concentran los estudiantes más «complicados» o «difíciles». En primer lugar, en el discurso cotidiano, el nombre del programa era transferido a los propios alumnos —«alumnos de compensatoria»—, definiendo una categoría específica de estudiantes. En segundo lugar, los docentes y técnicos socioeducativos daban sentido a esta categoría más allá de la definición oficial: los «alumnos de compensatoria» se representaban típicamente como «difíciles», «disruptivos», con «mala actitud» y «mal comportamiento».

Esta imagen se basaba en *una parte del todo* —los alumnos del programa peor valorados en cuanto a conducta— y aparecía de forma *implícita* —por su carácter no oficial, y al mismo tiempo evidente para los docentes, tendía a permanecer no dicha—. Incluso cuando se distanciaban de esta asociación, seguía apareciendo con fuerza.

Porque muchas veces también, a bastantes alumnos de compensatoria va asociado un perfil de disrupción, de molestar en clase y tal, ¿no? [...]. Y para un profesor que tenga muchas horas un grupo de estos, si el grupo a su vez es un grupo muy complicado desde el punto de vista... pues eso, de la disrupción y tal, pues es un problema (director).

También asociaban a estos alumnos mucho «desfase», «desmotivación», «falta de hábitos de trabajo». Atribuían en parte sus «déficits» a factores sociales, pero sin necesariamente aceptarlos como «excusa» de sus resultados y comportamientos. Los criterios burocráticos ligados al origen social se diluyen así en las categorías tradicionales del juicio escolar, pues en la interacción escolar *se activan otros marcos*, que tienden a atribuir rendimiento y comportamiento a la voluntad y la capacidad: «Estos chicos tienen desfase, pero [...] el desfase les viene por

tres años sin pegar un palo al agua. Ese es el desfase. Porque luego, capacidad sí que tienen» (profesora, compensatoria).

En parte, esta visión era compartida por los estudiantes. Sin usar la etiqueta «compensatoria», oscilaban entre cierta identificación de estos grupos con un mayor apoyo escolar y, sobre todo, su asociación a la acumulación de alumnos con mala voluntad escolar:

Íbamos a un grupo y nos daban más ayuda. Hacíamos lo mismo de la clase, pero... no tan... ¿sabes?, más ayuda. A lo mejor hacíamos el plan de Naturales, pero a lo mejor cosas no hacíamos o las hacíamos de otra manera. [...] Iban los... los más liantes. Pero estaba bien. [...] pasé de suspender siete a cuatro (alumno, clase obrera, ecuatoriano, repetidor, 1º de ESO).

Las reacciones de los estudiantes a su asignación a grupos de compensatoria también confirmaban esta estigmatización del programa y de sus destinatarios. En algunos casos, asumían la identidad de «liante» con naturalidad e indiferencia, o distancia irónica:

«Pero ¿tú te portas bien, o la lías como nosotros?», pregunta Sonia a la alumna nueva. Al poco se da la vuelta y me pregunta por qué vengo a esta clase con ellos. Le digo que hago una investigación sobre la vida del centro. Me pregunta si no la hago sobre ellos, «los malos» [...] (observación, desdoble de compensatoria de Matemáticas, 2º de ESO).

En otros casos, percibían su yuxtaposición con los «liantes» como una *degradación simbólica* y la rechazaban. La clasificación en grupos de compensatoria era vivida como la atribución implícita de una identidad devaluada (Goffman, 2001), de un estatus de «mal alumno», menos capaz o «liante», llevando a una desimplicación del juego escolar:

Cuando me metieron allí, pues... se me fue aún más la gana de estudiar. Porque dije: «¿Por qué

no puedo estar en mi clase?», ¿sabes? Me metieron allí como si... A ver, tú vas allí, pero ¿por qué? Si, a ver, si puedes estudiar, no te han pedío ni... ni a ver si puedes, ni el rendimiento ni nada, y ya de por sí te meten allí. [...] ¿A que en mi clase estoy más callado que allí? Tú lo has visto. Allí suelo hablar. Es que hay mucha gente que la lía mucho ahí. [...] casi todo el mundo va mal (alumno, clase obrera, rumano, repetidor, 2º de ESO).

Por otro lado, las expectativas docentes eran bajas para los «alumnos de compensatoria»: se les consideraba prácticamente sin posibilidad de finalizar la ESO, como mucho con opciones a entrar en el programa de diversificación curricular en tercero. Esta expectativa tendió a realizarse: la mayoría de los alumnos del desdoble de compensatoria de segundo que seguimos fueron externalizados a PCPI, unos pocos relegados a programas de diversificación y otros abandonaron.

DE UNA SEGREGACIÓN MULTIPLICADA A UNA «INTEGRACIÓN» DIFÍCIL: LA REORGANIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DE COMPENSATORIA

La regulación de la educación compensatoria establece que los apoyos de compensatoria se realicen «con carácter general» dentro de los grupos «ordinarios» (Orden de 22 de julio de 1999), pero también permite formar «agrupaciones flexibles» (grupos reducidos de alumnos fuera de sus grupos de referencia durante algunas horas por semana) y, de modo excepcional, «grupos específicos» de un máximo de quince alumnos, con enseñanza segregada en las materias principales. Estas excepciones acabaron convirtiéndose en norma en Madrid, predominando los grupos «flexibles» y extendiéndose —en menor medida— los grupos «específicos» (Inspección de Educación, 2007). A estas modalidades, la Comunidad de Madrid añadió los «grupos específicos singulares» (completamente separados de los grupos ordinarios,

dirigidos a alumnos con «grave inadaptación al marco escolar»; Resolución de 21 de julio de 2006).

En 2008-2009, el centro contaba con apoyos en grupo ordinario, grupos «flexibles» (deshdables), grupos específicos y un grupo específico «singular». Este último desapareció en 2010. Los recortes presupuestarios supusieron una reducción de profesores de compensatoria en el IES. Además, cambió el reclutamiento de los docentes del programa: al requerirse que fuesen profesores de secundaria, las dos maestras que se habían ocupado de este durante años tuvieron que abandonarlo. En 2012, se eliminó también la modalidad de grupos «específicos» debido a los recortes y a la reevaluación de la medida por parte del equipo.

Las modalidades más segregadas

El *grupo específico singular* constituía la modalidad más segregada. Era considerado el grupo más «difícil» del centro, al dirigirse a los alumnos «de compensatoria» más «disruptivos» y académicamente «desfasados». Agrupaba a siete u ocho estudiantes con alto absentismo, originarios de fracciones precarias y en riesgo de exclusión de las clases populares, varios de ellos de etnia gitana. Se situaba en un aula aislada del resto. El currículo se reducía a lo «básico», enfatizando lo «práctico» con actividades de jardinería, y debía adaptarse a la situación, debido al alto grado de rechazo y la imprevisibilidad de las conductas. Esta situación provocaba en los docentes vivas tensiones psicológicas —la práctica docente requiere implicación afectiva y estrategias de protección de la autoestima profesional (Woods, 1979: 140-169; Martín Criado, 2010: 310)—, haciéndoles más propensos a la crítica y autocrítica:

Es una «adaptación total», puesto que se trata de alumnos que «vienen de vuelta de todo» y para los cuales la compensatoria singular aparece como

«último recurso»: son aquellos que «en ningún sitio encajan». [...] «no funciona bien». Al no tener un grupo ordinario de referencia del que salieran algunas horas, como en los grupos específicos, los «comportamientos negativos se refuerzan [...] no se da integración», se convierte en un «círculo vicioso». [...] El «sistema», reconoce, beneficia al resto de aulas, pero crea «una especie de gueto»: «la integración no va por ahí». El problema para cambiar esto serían los «otros profesores», poco dispuestos a tenerlos en sus aulas, y las incompatibilidades de horario (profesora, grupo específico singular, entrevista no grabada, 2008).

El grupo daba mucho trabajo por su conflictividad y planteaba dilemas prácticos y éticos al equipo directivo. De ideología pedagógica «inclusiva», este se encontraba en la tensión entre querer adaptarse a las dificultades de estos alumnos sin excluirles completamente y asegurar un trabajo pedagógico «satisfactorio» en la mayoría de grupos, preservándolos de individuos que generarían tensiones y alterarían los ritmos deseados.

Los *grupos específicos de compensatoria*, por su parte, eran considerados la modalidad central del programa y una «segregación fuerte». Los alumnos asignados a estos grupos, ya incluidos en el dispositivo en primaria, eran fundamentalmente alumnos de clases populares, algunos de etnia gitana y de origen extranjero. Eran representados globalmente como alumnos «muy disruptivos», «muy descolgados», y las diferencias étnicas y de clase reducidas a una cuestión de falta de «hábitos de trabajo» (no estar acostumbrados a trabajar con la regularidad esperada por la escuela, no saber estudiar), que se compensaría con medios pedagógicos:

Destaca que tiene que trabajar con mayor flexibilidad. Trabajan con los mismos libros, pero se centran en el refuerzo de hábitos de trabajo, en «que todos los días se trabaje». Pone como ejemplo su clase de Sociales: trabajan el tema correspondiente, hacen un resumen y hacen los ejercicios

en clase todos juntos. Insiste en que hay que «enseñarles a estudiar», porque la mayoría están «descolgados» (un alumno le dijo que no estudiaba desde tercero de primaria) (profesora, grupo específico, entrevista no grabada, 2008).

Aunque se argumentaba que algunos alumnos «salen adelante» gracias a la medida, las trayectorias posteriores fueron descritas por sus profesores de forma negativa: algunos abandonarían, otros irían a un Aula de Compensación Educativa (ACE) al cumplir los quince años⁴.

Repartir a los «difíciles»

En 2012, el instituto reorganizó las modalidades de compensatoria. Aunque su narrativa institucional destacaba los motivos ideológicos (proheterogeneidad) y de eficacia, fueron sobre todo los recortes en profesores de compensatoria los que llevaron a reformular unos grupos que ya estaban parcialmente cuestionados por concentrar a alumnos «disruptivos» y con mal rendimiento que apenas llegaban a titular. Se distribuyó entonces a los «alumnos de compensatoria» entre los grupos ordinarios, evitando su concentración. Esta reorganización era vista por algunos docentes, acostumbrados a la situación anterior, como fuente de dificultades añadidas para su práctica cotidiana:

[...] al desaparecer la compensatoria y tenerles que incorporar en la clase normal, pues... un descontrol, porque vienen un día sí y tres no. Y el día que vienen quieren atención... única y exclusiva (tutora, 1º de ESO).

En las negociaciones alrededor de la organización de las modalidades de compen-

satoria está en juego *quién se encargará de los alumnos «difíciles»*. Esta pugna por *definir el modo legítimo de educar* a estos alumnos se manifiesta en estrategias y negociaciones en varios niveles de la organización escolar.

Entre ellas, las diversas formas de agrupar a los alumnos en cada asignatura, donde tienen un papel importante los departamentos y sus negociaciones internas. Las modalidades de compensatoria, reducidas a desdobles (Matemáticas) y apoyos en clase (Tecnología), contrastaban con los desdobles heterogéneos en Lengua y los grupos avanzados para los alumnos con mayor nivel en Inglés.

Los desdobles de Matemáticas fueron establecidos por el equipo directivo, al disponer de una profesora de compensatoria, quedando la elección de los alumnos en manos del departamento. Los profesores de compensatoria, además de encargarse del *trabajo sucio* (Hughes, 1971), el trabajo menos valorado con los alumnos menos valorados, lo hacen con estudiantes elegidos por el resto de docentes, descargándoles de las labores de seguimiento, calificación y control. Esta medida se justificaba por su beneficio para los alumnos y para las clases ordinarias de las que son separados: «es beneficioso por dos razones. Primero, para la clase, porque no molestan en su clase. Y segundo, yo creo que estos chicos, en grupos aislados, hacen más que en uno grande» (profesora, compensatoria).

Por otro lado, los desdobles heterogéneos de Lengua consistían en una división en dos del grupo ordinario, repartiendo a los alumnos «complicados» por igual. Al no disponer de profesores de compensatoria, ningún profesor del departamento querría ocuparse de un «polvorín» (sic) con todos los alumnos «difíciles» y tenía que buscarse un compromiso en función de los profesores disponibles, el ideal de heterogeneidad y el intento de reducir la dificultad del trabajo docente:

⁴ Medida para alumnos de quince a dieciséis años con «desfase curricular significativo», alto rechazo escolar y «serias dificultades de adaptación», con duración de un año, centrada en el aprendizaje práctico y de normas de comportamiento mediante talleres profesionales.

Convertimos el desdoble en que son grupos más reducidos. [...] con una o dos excepciones de los diez profes que somos, estamos a favor de la heterogeneidad. Nos la creemos, ¿no? [...] si la persona que diera el grupo de compensatoria estuviera compensada en algún sentido de «tienes menos guardias» o algo por el estilo, estaría muy dispuesta. Pero si no, puede ser muy duro (profesora, Lengua).

[...] al principio de curso, los profesores nos hemos juntado, hemos hecho, digamos, un diagnóstico académico, y las... teníamos también del diagnóstico un poco de comportamiento, y en base a eso, hemos hecho los grupos. Para distribuir, para que no fuera... «A mí es que me han tocado todos los buenos», «A mí todos los malos» (profesor, Lengua).

Este acuerdo trataba de evitar que unos docentes tuviesen demasiados alumnos «buenos» y otros demasiados alumnos «malos» (y más dificultad en el trabajo), lo que sería percibido como un agravio comparativo. Aunque se justifique esta organización por su beneficio para los estudiantes, intervienen así tensiones y negociaciones alrededor del *reparto del trabajo* entre docentes. A estas tensiones se sumaban las que podía generar la asimetría entre el titular de la asignatura, que elegía los alumnos de cada desdoble, y el profesor que los recibía.

Tienes compañeros de los que, estás segura, tratan de ser justos: «Oye, si tengo tres alumnos conflictivos y le voy a pasar un tercio de los alumnos, pues le paso uno». Y luego tienes compañeros que dices: «Caray, tengo la impresión de que se ha quitado de encima a gente complicada para mandármela a mí», ¿no? (profesora, Lengua).

«Quitarse de encima» a los alumnos «difíciles» sería juzgado negativamente por los compañeros y por uno mismo. Eso generaría en los profesores una tensión entre las estrategias de evitación de los alumnos «difíciles» para reducir la dificultad del trabajo pedagógico

y las estrategias de presentación de la persona (Goffman, 1959), de cuidado de las relaciones entre pares y de conservación de una imagen de sí.

TENSIONES EN LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DE COMPENSATORIA

El trabajo pedagógico con los alumnos de compensatoria, definido como «duro» por los docentes, produce tensiones y contradicciones en las interacciones y dinámicas escolares. Esto ocurre tanto en los grupos ordinarios como en los desdobles, aunque con distintas especificidades.

En el grupo ordinario, la presencia de «alumnos de compensatoria» era vivida por los profesores en una tensión constante entre atenderles y atender al resto de la clase: su distancia frente al alumno ideal o medio para el que programan sus clases hace que aparezcan como una «minoría» que requeriría más atención y un apoyo más individualizado frente a una «mayoría» que teóricamente seguiría el ritmo. El ideal «inclusivo» choca así con la definición convencional del oficio docente (transmitir los conocimientos definidos por el currículo), generando sentimientos de frustración:

[...] yo siempre, lo que me cuestiono en este tipo de grupos y en este tipo de centro donde existe una mezcla bastante interesante es eso, ¿no?, que este tipo de alumnado no perjudique a los otros. Y, evidentemente, hay un perjuicio, en el sentido de que puedes encontrar en el aula momentos tensos o de llamar la atención [...] se sitúan... en una posición de aburrimiento que tú, a nivel personal, como tienes que estar pendiente de dar clase, de avanzar en contenidos, de trabajar con los demás, pues llega un momento en que con ellos a veces es un poco difícil (tutor, 2º de ESO).

La atención a los alumnos con «desfase» es percibida como un *perjuicio* para la clase

en general y una apuesta incierta que exigirá cambios en la forma de trabajar y más tiempo en un contexto de temporalidad restringida. La contradicción tiende a resolverse en favor de la «mayoría».

El «éxito» de esta, cumpliendo las exigencias del curso, y la percepción de que el «fracaso» de la minoría «complicada» es generalizado, y no debido a la acción docente, sino a los propios alumnos, permite a los profesores legitimar esta decisión: «la gran mayoría va a superar los contenidos básicos y pasará. [...] este tipo de chavales no, pero es que, ya te digo, que no es que sea una cuestión única y exclusivamente en mi materia» (tutor, 2º de ESO).

En los grupos ordinarios, la heterogeneidad hace más visibles a los alumnos más alejados de la norma escolar y su atención es percibida como un perjuicio al resto de la clase. En los desdobles de compensatoria, donde todos «van mal», desaparece ese referente al que no habría que perjudicar y, con ello, la limitación para adaptar los contenidos al «desfase» de los estudiantes, liberando al docente del peso del ritmo del currículo.

La adaptación toma como referencia los *mínimos* del curso que define la legislación, aunque la diversidad de los «desfases» y «lagunas» de los alumnos se traduce en ocasiones en una división en grupos dentro del aula:

Cogí los mínimos de segundo y he intentado dar los mínimos. [...] Te piden «Hallar el área del círculo». Pues es que no se saben la fórmula. Entonces, he intentado, todo aquello que no sabían, pues dárselo. Entonces, ¿qué pasa con eso? Que vamos muy lentos y se junta la lentitud de la falta que tienen con la lentitud de su falta de trabajo. [...] Maribel y Thais [*alumnas de etnia gitana*] olvídate, están siguiendo cosas de primero. [...] no saben dividir, ¡no se saben las tablas! (profesora, compensatoria).

Esto se traduce también en las prácticas pedagógicas: el trabajo con el grupo se basaba en la sucesión y repetición de ejercicios, reduciendo al mínimo la explicación teórica; las dos alumnas más «descolgadas» realizaban ejercicios aparte. Esta reducción del currículo conlleva una modulación de las prácticas de evaluación: se evalúa en función de lo impartido, del «nivel» percibido del alumno: «los que trabajan con el nivel de tercero y cuarto [*de primaria*] van a aprobar a su nivel, los de primero van a aprobar a su nivel, y los que no trabajan, pues no trabajan» (profesora, compensatoria).

Esta organización de la interacción pedagógica no evita, sin embargo, las continuas resistencias de buena parte de los alumnos a entrar en el juego escolar: interrupciones, bromas, cuestionamientos directos de la utilidad del conocimiento escolar, no realización de los ejercicios en clase o en casa, devolución de exámenes en blanco, etc. Todo ello genera una sensación de frustración en el profesor que puede llegar al cuestionamiento de la propia capacidad docente:

La verdad que es un grupo con el que se me está haciendo muy cuesta arriba esto, ¿eh? Porque veo tal desidia en ellos... Estoy explicando y digo: «Pero ¿a quién le explico yo...?». Que, que... Es el grupo más difícil de los que tengo, ¿eh? Porque no, porque veo tan pocas ganas de trabajar, tal falta de interés, tan... Yo ya no sé cómo ganármelos. [...] no sé a quién salvar. Y es tan deprimente que un grupo de quince —bueno de quince, de doce alumnos— ninguno se salve... Pues hasta te cuestionas tú, ¿no? Dices: «Algo estoy haciendo yo mal, que no me consigo enganchar a estos chicos» (profesora, compensatoria).

La autoestima profesional tiende así a protegerse, desplazando el problema a los propios déficits de los alumnos, atribuidos o bien al «hábito de trabajo» o bien a la falta de voluntad, la «desidia» o el «desinterés»:

Pero vamos, que yo creo que el principal problema, son niños sin hábitos de trabajo. Entonces, estar aquí seis horas, pretendiendo que sin trabajar sean buenos, pues es imposible. O trabajan o la lían. Como no trabajan, pues la lían. Si es que es todo un círculo: no trabajan en casa, no trabajan aquí, montan el pollo, se les echa, van a casa, no hacen nada, vienen aquí, han estado dos días expulsados, vuelven a montar el pollo... [...] Yo, la sensación que tengo este año es que es muy difícil enseñar a quien no quiere (profesora, compensatoria).

Quedan así subsumidas en una cuestión de *voluntad* individual dificultades a veces invisibles para docentes sumidos en la inmediatez y la urgencia de la práctica: «desfases» que impiden recuperar el «nivel» en la asignatura o que no compensan los «desfases» en el resto de asignaturas, invitando a una desimplicación escolar y a una asunción del fracaso; una falta de recursos temporales y culturales de las familias para hacer frente a las dificultades escolares de sus hijos y realizar la labor de apoyo y control que la escuela espera de ellas, reforzada a su vez por una dinámica de fracasos escolares que tiende a rebajar las expectativas familiares y sus estrategias de inversión escolar; una mala conducta que esconde una trayectoria de desencuentros escolares y una distancia frente a las disposiciones exigidas por la escuela (autocontrol, autodisciplina, ascetismo; una determinada relación con el saber, con el propio cuerpo, con el tiempo; Millet y Thin, 2003).

Ser profesor de compensatoria exige adaptarse a un trabajo más duro, generando una ambivalencia entre una *frustración* constante en el trabajo pedagógico y su compensación poniendo en valor la función del programa para el resto de clases («librarlas» de los «peores») y las *pequeñas victorias* (resultados muy limitados, pero gratificantes). Se evita así un cuestionamiento de la propia capacidad y de la utilidad del programa.

Es más duro que dar clase normal. Es mucho más duro. Eh... Pero a veces, cuando salvas a algún alumno, te motiva más que en la clase normal. Porque la clase normal sigue su curso y se van salvando ellos. Y aquí un poco... hombre, no es que los salves tú, pero sí tienes tú el poder decir: «Voy a tirar de él a ver si lo consigo». Consigues uno y se te hunden siete. Pero ese que consigues, pues hombre, te es gratificante, desde luego. Porque sabes que en el grupo normal se hubiese perdido. [...] de diez se te salvan cuatro, seis se pierden porque es esa estadística o peor [...] libras al resto y salvas a un 30%. Bueno, pues ha merecido la pena (profesora, compensatoria).

No obstante, la limitada eficacia de la medida se manifiesta también en el hecho de que «la inmensa mayoría están desde el principio hasta el final» (director), sin apenas posibilidad de reincorporación a grupos «ordinarios», y en la dificultad para recuperar los «desfases» de los alumnos:

Si esos chicos trabajaran, pues a lo mejor, no en un año, pero en dos sí que podrían alcanzar un nivel como para poder ir a una *díver*. A lo mejor a un tercero o cuarto normal no. El problema es que yo creo que no sé quién va a pasar, ¿eh? (profesora, compensatoria).

El «desfase» sería tan grande que las posibilidades de compensarlo serían mínimas, especialmente cuando se acumula de una etapa educativa a otra, situando a los alumnos como «irrecuperables» a ojos de los docentes. Esta impotencia expresa la imposibilidad de salirse del marco temporal establecido por el currículo.

CONCLUSIONES

El problema real del peso del origen social en el rendimiento escolar, y de la reproducción de las desigualdades a través de la educación, fue traducido en España en una legislación y un dispositivo institucional específico:

el programa de educación compensatoria. Su puesta en práctica, como hemos visto, implica un proceso de *recontextualización* en el que los agentes interpretan y traducen los requisitos oficiales en esquemas de percepción y acción propios y vinculados a su día a día.

Esta *apropiación* específica del programa de compensatoria implica varias *traducciones*: el equipo directivo interpreta y pone en práctica los criterios oficiales al elaborar las listas de alumnos del programa; los departamentos deciden qué alumnos recibirán los apoyos y cuáles no, y el tipo de apoyo; los docentes asocian a los «alumnos de compensatoria» una imagen general negativa, en la que la actitud y el comportamiento desplazan al criterio original de desventaja social, afectando a las expectativas y prácticas docentes.

Algunos estudiantes que podrían acceder a estas medidas quedan fuera de ellas, pero, además, de los que entran, muy pocos consiguen mejorar su situación escolar, que a veces, incluso, empeora. En el programa de compensatoria en ESO se reúne a los alumnos más alejados de la imagen del alumno «ideal», cuyas características escolares (actitud, comportamiento, rendimiento) y sociales (clase, etnia) funcionan como estigma (Goffman, 2001). Esto hace del programa un dispositivo estigmatizado, generando un proceso de etiquetado (Rist, 1991; Río, 2015) que refuerza con frecuencia la desimplicación escolar. La asignación al programa es experimentada como la atribución de una identidad devaluada, que se traduce en una resistencia a la medida de apoyo escolar. Esto tiene efectos perversos: se neutraliza el potencial efecto positivo de la medida en la trayectoria escolar del estudiante, reforzando su alejamiento de la institución. Estas medidas se legitiman con el argumento de que «algunos se salvan». Sin embargo, este estudio sugiere que estas medidas, basadas fundamentalmente en distintas formas de agrupar al alumnado y en reducciones del currículo, con una intensidad insuficiente para recupe-

rar los «desfases», sin apenas posibilidades de retomar la escolaridad «ordinaria» y obtener el título mínimo, son altamente ineficaces y requieren un replanteamiento profundo. Más que compensar desigualdades sociales podrían estar reforzándolas.

Las condiciones materiales pesan en la puesta en práctica del programa. La disponibilidad de profesores de compensatoria condiciona la creación de grupos y el reparto del trabajo «duro» entre los docentes (enseñar a los «difíciles»): cuando hay, este se les *delega*, con las tensiones que conlleva; cuando no, la atención a estos alumnos depende de las negociaciones sobre el *reparto* de los alumnos «difíciles». En el caso estudiado, desde una concepción limitada de la *integración* como distribución de estos estudiantes entre los grupos en proporciones iguales, tratando de reducir la dificultad del trabajo docente, las tensiones y agravios comparativos entre profesores. ¿Permitirían más recursos que el programa cumpliera su objetivo de compensar los «retrasos» de los alumnos en desventaja? Más profesores de compensatoria implican más posibilidades de apoyo a un mayor número de alumnos, pero en la práctica, como hemos visto, pueden no traducirse en mejores resultados de la medida, sino en formas de segregación más diversas y refinadas del alumnado con dificultades.

Los recortes crearon, paradójicamente, las condiciones para el desmantelamiento de los grupos de compensatoria más segregados en el centro, rompiendo con la inercia que mantenía estos grupos a pesar de su escasa eficacia. No obstante, la integración de los alumnos «de compensatoria» en grupos ordinarios generó nuevas tensiones en el trabajo docente y conflictos alrededor de la definición los agentes y modos legítimos de atender a los alumnos «difíciles». Las formas de atender a la diversidad no tienen que ver solo, por tanto, con la voluntad del equipo docente o con sus ideas pedagógicas más o menos «progresistas» o «conservadoras», sino también con recursos, esquemas incor-

porados de percepción docentes y lógicas profesionales.

La educación compensatoria reconoció las dificultades de los desfavorecidos y la necesidad de discriminación positiva, pero lo hizo a través del etiquetado y la derivación del alumnado hacia profesionales y programas especiales en los márgenes de los centros educativos (Escudero, 2003). Esta lógica ha dominado las políticas contra el fracaso escolar en las últimas décadas (Escudero y Martínez, 2012; Rujas, 2017). Más que *compensar* las desigualdades de origen social o «atender a la diversidad», el programa de educación compensatoria funciona como una forma de *gestionar* la heterogeneidad social por medio de la segregación y la exclusión interior de los alumnos más alejados de la norma escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- André, Géraldine y Hilgers, Mathieu (2014). «Collective Agents in the School Field. Positions, Dispositions and Position Taking in Educational and Vocational Guidance». En: Hilgers, M. y Mangez, E. (eds.). *Bourdieu's Theory of Social Fields. Concepts and Applications*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1987). *The Micropolitics of School. Towards a Theory of School Organization*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1993). «What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2): 10-17. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg y Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernstein, Basil (1986). «Una crítica de la «educación compensatoria»». En: VV.AA. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, Codes and Control. Vol. 4. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bonal, Xavier y Rambla, Xavier (1999). «The Recontextualisation Process of Educational Diversity: New Forms to Legitimise Pedagogic Practice». *International Studies in Sociology of Education*, 9(2): 195-214. Disponible en: doi: 10.1080/09620219900200042
- Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick (1992). «Les exclus de l'intérieur». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91: 71-75. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bourdieu, Pierre y Saint Martin, M. de (1975). «Les catégories de l'entendement profesoral». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3): 68-93. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- CIDE (1992). *Las desigualdades de la educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: MEC-CIDE.
- Consejo Escolar de la CAM (2014). *Informe 2013 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2011-2012*. Madrid: Consejo Escolar de la CAM.
- Dupriez, Vincent; Dumay, Xavier y Vause, Anne (2008). «How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?». *Comparative Education Review*, 52(2): 245-273. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/528764>
- Escudero, José Manuel (2003). «La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?». En: Linares, J. y Sánchez, M. (eds.). *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia.
- Escudero, José Manuel; González, M. T. y Martínez, B. (2009). «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 50: 41-64.
- Escudero, José Manuel y Martínez, B. (2012). «Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?». *Revista de educación*. Número extra (1): 174-193. Disponible en: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis y Rivière Gómez, Jaime (2010). *Fracaso y abandono*

- no escolar en España. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Mellizo-Soto, María (2014). «La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147: 107-120. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Fernández Mellizo-Soto, María y Martínez-García, J. S. (2017). «Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977-2012)». *International Studies in Sociology of Education*, 26(3): 267-287. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- Goffman, Erving (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grañeras, Montserrat et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hughes, Everett C. (1971). *The Sociological Eye: Selected Papers*. New York: Transaction Publishers.
- Inspección de Educación (2007). *Actuaciones de Educación Compensatoria en los centros públicos de Madrid-Capital. Plan General de Actuación de la Inspección Educativa. Curso 2004-2005*. Madrid: Inspección de Educación de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Millet, Mathias y Thin, Daniel (2003). «Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" de collégiens de familles populaires». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 36: 109-129.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. *BOE*, 179, de 28 de julio.
- Pàmies, Jordi y Castejón, Alba (2015). «Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 335-348.
- Rambla, Xavier y Bonal, Xavier (2007). «The Limits of Compensatory Education in Spain: A Comparative Analysis of some Autonomous Governments». En: Pink, W. T. y Noblit, G. W. (eds.). *International Handbook of Urban Education*. New York: Springer.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *BOE*, 112, de 11 de mayo.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *BOE*, 62, de 12 de marzo.
- Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *BOCM*, 192, de 14 de agosto.
- Río, Manuel Ángel (2015). «Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 312-320.
- Rist, Ray C. (1991). «Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado». *Educación y sociedad*, 9: 179-191.
- Rujas, J. (2017). «Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 327-345. doi: 10.5209/CRLA.56776
- Tarabini, Aina (ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Woods, Peter (1979). *The Divided School*. London: Routledge.

RECEPCIÓN: 21/09/2018

REVISIÓN: 18/01/2019

APROBACIÓN: 09/04/2019

The Contradictions of Compensation: Compensatory Education Enactments in Secondary Education

Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO

Javier Rujas Martínez-Novillo

Key words

Compensatory Education

- Academic Failure
- Student Diversity
- Remedial Programs
- Education Policy
- Sociology of Education

Palabras clave

Educación compensatoria

- Fracaso escolar
- Heterogeneidad social
- Medidas de atención a la diversidad
- Políticas educativas
- Sociología de la educación

Abstract

This study examines the role of the compensatory education program on the development and management of educational failure in compulsory lower secondary education. Drawing on ethnographic fieldwork, it reveals the everyday struggles regarding how to deal with “difficult” students, as determined by educational ideologies, resources, teachers’ schemes of perception and professional logics. The program is stigmatized and associated with “disruptive” students and hard pedagogic work, with negative effects on students’ and teachers’ experiences and expectations and reveals a limited capacity to compensate for pupils’ disadvantages. Rather than compensating social inequalities, it manages pupils’ social heterogeneity through segregation and exclusion from the inside.

Resumen

Este artículo estudia el papel del programa de educación compensatoria en la construcción y gestión del fracaso escolar en educación secundaria obligatoria. Basándose en un trabajo etnográfico, revela las luchas alrededor de los alumnos considerados “difíciles”, condicionadas por ideologías pedagógicas, recursos, esquemas de percepción docentes y lógicas profesionales. El dispositivo, estigmatizado y asociado a alumnos “disruptivos” y a un trabajo pedagógico duro, incide negativamente en las expectativas y vivencias de docentes y estudiantes, y muestra una escasa capacidad para compensar las desventajas escolares. Más que compensar desigualdades sociales, gestiona la heterogeneidad social por medio de la segregación y la exclusión interior.

Citation

Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). “The Contradictions of Compensation: Compensatory Education Enactments in Secondary Education”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169: 143-158. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.169.143>)

INTRODUCTION¹

During the second half of the 20th century, educational systems included the search for equal opportunities within their main objectives. With school system expansion and the universalization of basic education, baseline inequalities between students from different social origins became evident, giving rise to the idea that compensation for these inequalities was necessary. And so, a series of support initiatives and programs were developed, directed at children coming from disadvantaged social groups, based on the concept of compensatory education.

This movement, beginning in the US in the 1950s and 60s (Bernstein, 1986), didn't arrive in Spain until a later date (Grañeras *et al.*, 1998; Escudero, 2003). The concept of compensatory education was introduced in the 70s, but it wasn't until 1983 when specific legislation was developed (RD 1174/1983) and the first measures were implemented: scholarships, support services and resource centers, literacy, courses for school drop-outs, projects in schools, rural area attention, support to cultural minorities and "itinerant" populations. In the 90s, within a context of proliferation of measures to fight academic failure (Escudero and Martínez, 2012), compensatory education was *redefined* as a measure of "attention to diversity" — an educational adaptation —, with different "organizational models" aimed at students experiencing a "curricular delay" of at least two school years, due to social, economic, cultural, geographic or ethnic factors (RD 299/1996).

Despite the fact that this program has been a part of the educational field for decades now, almost no data or studies exist on students passing through the program, or its

effects on their educational results, experiences or trajectories. And despite the significant budget cuts of recent years, it continues to be one of the main remedial programs for students at risk of "school failure", being of particular interest due to its focus on socio-economic and cultural inequalities, its longevity and redefinition and its presence across Spain (mainly in public schools but also in some state-funded private schools — *colegios concertados* —) AUTOR (ult.rev) publicly subsidised private schools — *colegios concertados* — and in various educational stages (primary and secondary).

This text analyzes the role of the compensatory education program in the construction and management of school failure in secondary education. It draws on ethnographic fieldwork conducted in 2012-2013 in a public school located in a working-class district of Madrid, supported by a previous socio-historical analysis. In this paper, we analyze the enactment and implementation of the program in the school's everyday life, focusing on the following aspects: the classification of students in the program; its configuration as a *stigmatized* program; the re-organization of its modalities in the school, revealing the daily strategies and struggles concerning the attention to "difficult" students; and the tensions and ambivalences present in teachers' work with students assigned to the program.

STUDYING A COMPENSATORY EDUCATION POLICY

Background and absences

Although sometimes used in a broader sense, the term "compensatory education" in Spanish schools is mostly associated with the specific program having this name. Virtually no data is available on this measure, despite the fact that it dates back some three decades. The Ministry of Education does not offer any statistics on its development, modalities, students or results. Only limited data

¹ This work is part of a doctoral thesis carried out thanks to the Spanish Ministry of Education University Teacher Training program. A prior version was presented at the XII Spanish Congress of Sociology (Gijón, 2016).

is available from the 1980s, at a time when the program's current modalities had not yet been developed (CIDE, 1992; 1999), and, for Madrid, on some modalities for certain years in the autonomous community (CAM School Council, 2014) and on the different compensatory modalities during the 2004-2005 school year in the capital (Education Inspectorate, 2007).

In general, official data in Spain are insufficient and fragmented (Escudero and Martínez, 2012) and fail to offer longitudinal information on the students' passage through the education system (Bernardi and Cebolla, 2014). Specifically, they do not allow for connecting the students' passage through the different measures of educational support available in compulsory education with their social origin or their results and subsequent trajectories². Therefore, quantitative works on social origin and inequality of educational opportunities take into account certain elements of the formal structure of the school system (Fernández Mellizo-Soto, 2014; Fernández-Mellizo and Martínez-García, 2017), but do not provide information on the incidence of programs directed at students with difficulties that operate within compulsory education.

And few studies have analyzed the role of the compensatory education program during the mandatory education period, a trend that has been reinforced by reductions caused by the budgetary cutbacks of the economic crisis period. Recently, works on programs and policies for students with difficulties have tended to focus on subsequent programs (curricular diversification, social guarantee and initial professional

qualification programs; Escudero *et al.*, 2009; Escudero and Martínez, 2012; Tarabini, 2015, among others.) or on the development and assessment of alternative means of educational inclusion. Similarly, international studies on *the ways of managing students' social heterogeneity*, focusing on international comparison with PISA data (which do not provide detail on the diversity of the Spanish programs), classify the Spanish educational system into the so-called "uniform integration model". This model is characterized by a common basic curriculum that is followed until the end of the mandatory education period, an intensive use of grade retention —especially in lower secondary education—, using it as a parameter to group students and organize support, and a low capacity for improving the performance of underachieving students (Dupriez *et al.*, 2008). However, this classification does not reflect some of the differentiation mechanisms existing within the Spanish education system, based on school groupings and curriculum adaptations (separation based on performance levels and more or less intense separation of students with difficulties using different "attention to diversity" measures), with differential impact on educational opportunities (Pàmies and Castejón, 2015; Rujas, 2017³). These forms of differentiation increased greatly with the "democratization" of the education system and the expansion of the comprehensive school, creating forms of exclusion from the inside based on relegation to devalued itineraries or courses associated with lower chances of academic success (Bourdieu and Champagne, 1992), which *segmented* the compulsory education.

² In Spain, education is comprehensive and compulsory from the age of 6 until the age of 16, comprising primary education (ages 6 to 11) and lower secondary education (ages 12 to 16). In this paper, we will be focusing on the latter, which is divided in two cycles: the first, between the ages of 12 and 14, and the second, between the ages of 14 and 16.

³ To these forms of differentiation, the LOMCE (Education Act passed in 2013) has added the separation into two tracks during the fourth and last year of compulsory secondary education: an "academic" track, geared towards the Baccalaureate, and an "applied" track, geared towards vocational training.

Over recent decades, the multiplication of compensatory programs due to educational decentralization barely had any impact on graduation rates in compulsory and post-compulsory secondary education, given other factors such as education level of the population, public spending on education or the level of youth unemployment (Rambla and Bonal, 2007). Despite this, the compensatory education measures based on school groupings and curricular adaptations are considered by the public schools, within their limited room for maneuver regarding its intake, to be one of the main forms of managing “diversity” and fighting against school failure and dropout, which especially affects the working class (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Bernardi and Cebolla, 2014; Fernández-Mellizo and Martínez-García, 2017). In the specific case of the compensatory education program, it has been suggested that, despite detecting students with difficulties, the program fails to significantly improve their performance and retain them in the system (Fernández Enguita *et al.*, 2010: 120–122⁴).

From paper to practice: enactment and recontextualisation of school policies

If, however, we are to analyze the program only in terms of *effectiveness* (measured quantitatively by a higher or lower degree of school failure by participating students), we will fail to consider the *how*; that is, the processes leading to these results. In order to grasp them, we must go beyond the perspective of public policy *implementation* (linear, focused on efficiency and results) to examine how these policies are actually enacted in practice (Ball *et al.*, 2012).

The enactment of educational policies implies a *recontextualisation* process (Bernstein, 1990; Bonal and Rambla, 1999): a separation from the context of its creation and a

relocation within a new context (the schools). In this process, various translations, interpretations and adaptations —as well as resistance— by different actors take place at different levels and locations within the school organization. First, the initial *interpretation* by the school’s management team must decode the administration’s regulations and instructions, adapting them to its specific context. Next, the other school agents, holding different positions within the organization, and showing different degrees of engagement with the policy to be enacted, translate it and deal with it in daily life, sometimes in diverse and contradictory ways (Ball *et al.*, 2012).

In order to understand the enactment of an educational policy —in this case, a program directed at disadvantaged students— and its implications for educational processes, experiences and trajectories, it is insufficient to only consider its *discursive* aspect (strongly emphasized by Bernstein; 1990). It is also necessary to consider the materiality of the educational practice, taking the context into account (resources, school location, social composition of families and students, Ball *et al.*, 2012; position of the school in the local education market and in the school field, André and Hilgers, 2014), the “micropolitics” of schools (filled with conflicts and tensions; Ball, 1987) and educational dynamics (marked by strategies and negotiations of the professionals and students; Woods, 1979; Martín Criado, 2010). Similarly, the *trajectory* of the educational policy or program may include transformations from the time of its formulation until and through its enactment and even various re-definitions throughout the history of a particular school, having effects on its institutional configuration and its practices, and in the construction of unequal educational opportunities (Ball, 1993). So, by examining the translation of the compensatory education program from paper to practice, we can determine its complex role in the management of educational failure and student heterogeneity.

⁴ This conclusion is based on the quantitative analysis of a non-representative sample of secondary school student files.

METHODOLOGY

The *ethnographic method* is the most appropriate method to grasp the ordinary appropriations and enactments of educational policies in the everyday life of the schools. It permits us to understand the *practical logic* of the programs aimed at students with difficulties, beyond the legal provisions, revealing their complex insertion within the institutional fabric of the schools, their overlaps and tensions with other educational devices and routines, their internal contradictions and perverse effects. Ethnographic fieldwork reveals how students are identified and assigned to the program, the social meanings associated with the program and the pupils assigned to it, and how this affects the pedagogical work, as well as the construction of teachers' judgment and students' experiences and trajectories.

The ethnography was carried out in a public secondary school located in a working-class district in the south of Madrid during the 2012-2013 school year. Although a small percentage of students came from middle-class families, the majority were working-class, with some being of foreign origin and Romany (the Spanish "gypsy" ethnicity). The school had a good reputation in the district given its focus on the Baccalaureate, its relatively low presence of minorities, its "progressive" and "inclusive" institutional narrative (Ball *et al.*, 2012), and its progressive improvement in attaining lower secondary graduation rates (from 40% at its onset to 63%, still quite a concerning figure that remained stagnant with the crisis). The school opted for measures of attention to diversity, although these changed depending material and administrative constraints, the predominant pedagogical ideology in the school and the evaluation of their results by the staff. Of these, the compensatory education program was one of the principal programs and it was applied during the first cycle of lower secondary education.

Two groups were followed: one in the first year and another in the second year of lower secondary education, including the so-called "compensatory students". Observations were carried out in the classroom (comparing ordinary classes with the compensatory, divided group classes), in the school staffroom and in the assessment boards. Some thirty in-depth interviews were conducted with teachers, members of the management team, the guidance and counselling department and students (classified and not classified in "attention to diversity" measures; among the latter, students classified as compensatory, assigned or not to special measures). In this paper, we focus on the functioning of the compensatory program at the time of the study, while also analyzing its history and variations, accessed through interviews (using also other interviews conducted in 2008-2009 at the same school) and through school documents.

The ethnographic work that is presented here was combined with a socio-historical analysis of measures used to fight against school failure in Spain (based on legislation, books, articles, reports and the press) and with the use of official statistics. Although this study focuses on a single secondary school, opting for an intensive study (one case), instead of an extensive one (comparison of various cases), the results provide valuable information on the processes that may be found, with variations and specificities depending on contexts, in other heterogeneous public schools using the compensatory education program.

CLASSIFICATION OF THE "COMPENSATORY STUDENT"

The program is directed at students with a curricular delay of two or more years and who are considered to be socially disadvantaged (due to economic, geographic, ethnic or cultural factors). These criteria, legally de-

fined, are *appropriated and translated* by the schools and teachers, who adopt the official definition of the profile and the legal jargon with its ambiguous variations (“social”, “socio-educational”, “socio-familiar”, etc.), although its use is occasional and formal. But, how are these two criteria made operational in practice?

How is the “gap” determined? Students progress at variable rhythms and obtain diverse results, depending on the courses, topics and skills demanded by the curriculum. Yet every day, teachers judge the students’ “level” drawing on their immediate knowledge, making an overall judgement of the individual (Bourdieu and Saint Martin, 1975) and defining this level as a clear, unified and homogenous measure. In practice, if the student, (1) is perceived as having a “deficient” knowledge of the curriculum contents previous to his/her current “level” or grade, and (2) is defined as having a “delay” in the primary school report or in the assessment board, the teaching staff understands that he/she has a “curricular delay”. Furthermore, as in the case of most schools in Madrid (School Inspection Service, 2007), this gap of approximately 2 years is considered in the “instrumental” subjects (mathematics or language arts), and not in all of the curriculum.

The teaching staff associates the “social disadvantage” criterion with heterogeneous situations: family composition, ethnicity or nationality, household economic situation (and resulting problems such as evictions or poor housing):

So, first there is the criteria to determine which child is compensatory and which isn’t. Because, in addition, we are forced to send a list to the Area Directorate and the Director General of Secondary Studies with the children that we have declared as being compensatory. [...] there is no thermometer that tells you that as of this point it is compensatory and up until here, no. So, it isn’t so easy. But

the criterion is based on a curricular delay of two or more years in some of the instrumental subjects: mathematics, language arts, English (is also usually included). And this delay must be mainly caused by social origin, right? And from here, there is a very long list, sometimes a bit absurd, but anyway: ethnic minorities — gypsies —, immigrants. [...] There are very well-situated immigrants having a very high cultural level and, yet, being an immigrant comes with a label, that if a child is an immigrant and at the same time has a delay, then they are compensatory, right? Single parent families, children of separated parents... They are in a situation of social disadvantage, even if they are Spanish and not gypsies, but for economic reasons or for reasons related to housing or due to illnesses or... The idea is that if there is a family-based disadvantage for the child and he/she has a delay, we consider the child to be compensatory (Director).

Therefore, the disadvantage criterion is less associated with social class than it is with ethnicity or the immigrant condition, given the *ethnization* of the program (in Madrid, most are assigned to it due to their being an “ethnic or cultural minority”; School Inspection Service, 2007). But it is also associated with the ambiguous and confusing notion of belonging to a “dysfunctional family” or with a situation of economic and material need.

This is, therefore, the *first translation* made by the management team, which applies —or rather, *enacts*— these criteria as it compiles the list of “compensatory” students for the educational administration. These students appear later labelled as such in the teachers’ class lists.

The management team decides on the student lists, applies the label, but later, in the formation of classes or groups, it decides which of the labelled students will have access to the specific measures. This *second translation* is made by the departments, which decide if they will organize divided compensatory groups, which students will go to these divided groups and which will remain

in the ordinary groups⁵. In the school at hand, the “compensatory students” could not all receive special support given the existing resources: a certain “profile” was selected from the list, differentiating between the “compensatory students” who were considered to be most poorly performing or more delayed, who received support in the compensatory divided groups, and those that were somewhat better off, who remained in the “ordinary” class.

So, the list that we have is very long, of primary and secondary students who are compensatory, but don't go to her [*the compensatory teacher*] for support, because otherwise, it would be the biggest group of mathematics, precisely. Then, there are those that I think the teachers detect within this compensatory group, those having the lowest level. And those that, well, maybe they have a two-year curricular delay, but more or less they can follow the class, since they can handle the basic operations [...], these are in class with the teachers (Director).

This process implies *selection*. On the one hand, mismatches are created between those who are believed to require compensatory attention and those that receive it, as well as those that have it to a lesser degree (support in the “ordinary” classroom) and those that receive it to a larger degree of intensity and segregation (support in the divided or “specific” groups). On the other hand, students assigned to these groups belong to precarious fractions of the working classes (parents holding jobs that are unskilled, unstable or are unemployed, with basic education or less), to immigrant and Romany families, that is, a group defined as “difficult” and educationally stigmatized.

⁵ In the Spanish school system, secondary schools organize teaching according to different pedagogic departments (language, arts, mathematics, english, geography and history, etc.) formed by the teachers of each speciality. There is also a specific guidance department headed by a school counsellor.

“THE BIGGEST TROUBLEMAKERS WENT”: A STIGMATIZED PROGRAM

A *third translation* adds to the previous ones, which is enacted by the teachers. During the ethnography, the program was found to be the most stigmatized of all compulsory secondary education, identified by the teachers as being the one in which the most “complicated” or “difficult” students were grouped. First, in the everyday discourse, the name of the program was transferred to the pupils —“compensatory students”—, defining a specific category of students. Second, the teachers and counselors gave an additional meaning to this category, beyond the official definition: “compensatory students” were typically represented as being “difficult”, “disruptive”, having a “bad attitude” and “bad behavior”.

This image was based on *one part of the whole* —the least valued program students in terms of behavior— and it appeared *implicitly* —due to its non-official nature, although evident to teachers, it tended to remain unspoken—. Even when the staff tried to distance from this association, it continued to appear forcefully.

Because often, many compensatory students are associated with the profile of being disruptive, of being bothersome in class, etc., right? [...] And for a teacher who spends many hours with a group of these, if the group is also very complicated from a point of view... well this, the disruption and all, it is a problem (Director).

These students are also highly associated with a significant “delay”, “demotivation”, “a lack of work habits”. Some of their “deficits” are attributed to social factors but without necessarily accepting them as an “excuse” for their results and behavior. The bureaucratic criteria linked to social origin is thereby diluted within the traditional categories of scholastic judgment, since in the educational interaction, *other frames are activated*,

which tend to attribute performance and behavior to will and capacity: “These kids have a delay, but [...] the delay comes for three years of not making any effort at all. That is the delay. Because really, they do have the ability” (Teacher, compensatory).

This vision was shared in part by the students. Not using the “compensatory” label, they oscillated between a certain identification of these groups as additional educational support and, mainly, their representation as a grouping of pupils with a bad attitude towards school:

We went to a group and they gave us more support. We did the same things as the class but...not so...you know? More support. Maybe we did the Natural Sciences plan but maybe there were some things that we didn't do or did in a different way. [...] The biggest troublemakers went. But it was good. [...] I went from failing seven to four (student, working class family, Ecuadorian, repeat student, 1st year of compulsory secondary education).

The students' reactions to their assignment to the compensatory groups also confirms the stigmatization of the program and its recipients. In some cases, they assumed the “troublemaker” identity naturally and indifferently, or with an ironic distance:

“But do you behave or are you a troublemaker like us?”, Sonia asks a new student. She quickly turns around and asks me why I came to this class with them. I tell her that I am doing a study on school life. She asks me if I am doing it about them, “the bad ones” [...] (observation, compensatory mathematics program, 2nd year of lower secondary education).

In other cases, they perceive their juxtaposition with the “troublemakers” as a *symbolic degradation* and they reject it. The classification in compensatory groups was experienced as an implicit attribution of a devalued identity (Goffman, 2001), of a “bad

student” status — one that is less capable or that is a “troublemaker” —; leading to disengagement from the academic game:

When they put me there, well... I had even less interest in studying. Because I said: “Why can't I be in my class?”, you know? They stuck me there as if... You know, you go there but, why? Yes, you can study, they haven't asked if you can ... or see if you can, or your performance or anything, and yet they stick you there [...] Aren't I quieter in my class than I am here? You've seen it. Here I tend to talk. There are a lot of people here who get into a lot of trouble [...] almost everyone does badly (student, working class, Rumanian, repeat student, 2nd year of lower secondary education).

On the other hand, the teachers' expectations were low for the “compensatory students”: it was considered almost impossible for them to finish mandatory secondary education, or, at the most, with some chances of entering the curricular diversification program in the third year. This expectation tended to materialize: most of the students from the second year compensatory divided group that we followed were externalized to PCPI, a few were relegated to diversification programs and others dropped out.

FROM MULTIPLIED SEGREGATION TO A DIFFICULT “INTEGRATION”: THE REORGANIZATION OF THE COMPENSATORY MODALITIES

The regulation of compensatory education establishes that compensatory support must be carried out “as a general rule” within the “ordinary” groups (Order from 22 July 1999), but also permits the creation of “flexible groupings” (reduced groups of students meeting outside of their reference groups for a few hours every week) and, exceptionally, “specific groups” with a maximum of fifteen students, receiving segregated instruction in the main subjects. These exceptions would

up becoming the norm in Madrid, with a predominance of “flexible” groups and a significant expansion —to a lesser extent— of the “specific groups” (School Inspection Service, 2007). To these modalities, the Madrid community added the “special specific groups” (*grupo específico singular*; separated from the ordinary groups, directed at students with “serious maladjustment to the educational setting”; Resolution from 21 July 2006).

In 2008-2009, the school had support in the ordinary groups, “flexible” groups (divided groups), specific groups and a “special” specific group. This latter group disappeared in 2010. Budgetary cuts led to a reduction in the number of compensatory teachers in secondary schools. Furthermore, recruitment of program teachers changed: since it was required that they be secondary school teachers, the two teachers who had held this position for years were forced to leave it. In 2012, the “specific” groups modality was also eliminated due to the cuts and reassessment of the measure by the team.

The most segregated modality

The *special specific group* was the most segregated group. It was considered to be the most “difficult” group in the school, since the “compensatory students” at which it was directed were those referred to as the most “disruptive” and academically “lagging” group. It was composed of seven or eight students with high absenteeism rates, coming from precarious and at risk of exclusion fractions of the working class, some of them being of the Romany ethnicity. The group’s classroom was isolated from the others. The curriculum was reduced to “basics”, emphasizing the “practical” with gardening activities, and had to be adapted to the situation, given the high degree of rejection and the unpredictability of their behavior. This situation led to psychological stress in the teachers —the teaching practice requires affective implication and protective strategies of the professional self-esteem

(Woods, 1979: 140–169; Martín Criado, 2010: 310)—, making them more likely to make criticism and self-criticism:

It is a “total adaptation”, given that these are students who “have seen it all” and therefore, the special compensatory is a “last resource”: they are the ones that don’t “fit in anywhere”. [...] “it doesn't work well”. Since they don’t have an ordinary reference group from which they leave for a few hours, as in the case of the specific groups, the “negative behavior is reinforced [...] there is no integration”, it becomes a “vicious cycle”. [...] She recognizes that the “system” benefits the rest of the classrooms, but it creates “a sort of ghetto”: “there is no integration there”. The problem of changing this lie in the “other teachers”, with few being willing to do so in their classrooms, and given the incompatibility of schedules (teacher, special specific group, unrecorded interview, 2008)

The group was very difficult to handle, given the level of conflict, and posed practical and ethical dilemmas to the management team. Believing in an “inclusive” pedagogical ideology, the team was conflicted, wishing to adapt to the students’ difficulties without completely excluding them but also wishing to ensure a “satisfactory” pedagogy in most of the groups, preserving them from the individuals seen as a source of tensions and alterations of the pace of the class.

The *specific compensatory groups*, on the other hand, were considered to be the central modality of the program and a “strong segregation”. Students assigned to these groups, already included in the program during primary school, came from mainly working-class families, some being Romany and of migrant origin. They were depicted as “very disruptive” and “falling behind”, and ethnic and class differences were reduced to a lack of “work habits” (not being accustomed to working with the regularity that is required at the school; not knowing how to study), to be compensated for using pedagogical means:

It is necessary to work with more flexibility. They work with the same books, but they focus on reinforcing work habits, on “working every day”. She gives an example from her social sciences class: they work on the corresponding topic, make a summary and do the exercises in class, all together. She insists that it is necessary to “teach them to study”, because most of them have “fallen behind” (one student told her that he hadn’t studied since third grade in primary school) (teacher, specific group, unrecorded interview, 2008).

Although it was argued that some students “go forward” thanks to this measure, the subsequent trajectories were described negatively by their teachers: some dropped out, others went to a Compensatory Education Classroom upon turning fifteen⁶.

Spreading out the “difficult ones”

In 2012, the high school reorganized the compensatory modalities. Although its institutional narrative highlighted ideological reasons (pro-heterogeneity) and efficiency, it was mainly the teacher cuts that led to the restructuring of the groups, which were already partly questioned for grouping together “disruptive” and underachieving students, with barely any of them graduating. Therefore, the “compensatory students” were spread out amongst the ordinary groups, avoiding their concentration. This reorganization was considered a source of added difficulties to the everyday work of the teachers, who were used to the previous situation:

[...] when the compensatory group disappeared and we had to incorporate them into the regular class, well... it was an out of control situation, since they came one day and missed three. And

on the day that they did come they demanded a lot of attention... all for them and just them (tutor, 1st year of compulsory secondary education).

Underlying the negotiations concerning the organization of the compensatory modalities was the question of *who is dealing with the “difficult” students*. This struggle to *define a legitimate means of educating* these students appears in strategies and negotiations at various levels of the school organization.

Among these, there are diverse forms of grouping the students in each class, where the departments and their internal negotiations play an important role. The compensatory modalities, reduced to divided groups (mathematics) and support in ordinary classrooms (technology), contrasted with the heterogeneous divided groups carried out in language arts and the advanced groups for students with a higher level in English.

The divided mathematics groups were formed by the management team, since a compensatory teacher was available, with student selection remaining in the hands of the department. The compensatory teachers do the *dirty work* (Hughes, 1971), the most undervalued work with the least valued students, and do so with pupils selected by the other teachers, freeing them from the follow-up, marking and control tasks. These divided groups were justified by the supposed benefit for the students and for the ordinary classes from which they are separated: “it is beneficial for two reasons. First, for the class, since they do not bother in their class. And second, I think that these kids, in isolated groups, do more than they would in a big group” (teacher, compensatory).

On the other hand, the heterogeneous divided groups in language arts consisted of a division of the regular group into two smaller ones, distributing the “complicated” students in an equal proportion. Since there was no compensatory teacher, no teacher from the department wished to take on a group seen as a “powder keg” (sic) with all the “dif-

⁶ A measure used for students aged fifteen to sixteen having “significant curricular delay”, high levels of scholastic rejection and “serious adaptation difficulties”, with a one-year duration, focused on practical learning and behavior rules through professional workshops.

ficult” students, a compromise had to be reached based on the available teachers, the ideal heterogeneity and the attempt to reduce the difficulty of the teaching job:

We make the divided group into more reduced groups [...] with one or two exceptions out of the ten teachers in the department, we support heterogeneity. We believe in it, right? [...] if the person leading the compensatory group were to be compensated in some way by, maybe having fewer on-call periods or something like that, they would be very willing. But otherwise, it can be very hard (teacher, language arts).

[...] at the start of the school year, the teachers, we get together, and make a sort of academic diagnosis, and ... we also have kind of a diagnosis on behavior, and based on this, we made the groups. To distribute, so that it wasn't like... "I got all of the good ones", "I got all of the bad ones" (teacher, language arts).

This agreement was an attempt to prevent some teachers from having too many "good" students while others had too many "bad" ones (and more difficulty in their work), which would be perceived as a comparative grievance. Although this organization may be justified as benefitting the students, it leads to tensions and negotiations regarding the *distribution of work* amongst the teachers. Along with these, other tensions aroused due to the asymmetry between the main teacher (in charge of the subject for the ordinary class), who selects the students for each divided group, and the supporting teacher that receives them.

You have colleagues who, you are sure, try to be fair: "Listen, if I have three conflictive students and I am going to send you a third of my students, well, I send him one of these". And then you have colleagues, well, you think: "Wow, I get the impression that they have gotten rid of all of the complicated ones, sending them to me", right? (teacher, language arts).

The fact of "getting rid" of "difficult" students may be judged negatively by both the colleagues and the individual himself. This generates tensions between the strategies used to avoid "difficult" students in order to reduce teaching difficulties and strategies of self-presentation (Goffman, 1959), care of peer relationships and self-image protection.

TENSIONS IN SUPPORT TO COMPENSATORY STUDENTS

Teaching compensatory students, a work defined by teachers as "difficult", leads to tensions and contradictions in educational interactions and dynamics. This occurs both in ordinary groups as well as in the divided groups, although with different characteristics.

In the ordinary group, the presence of "compensatory students" was experienced by teachers as a tension between looking after these students and caring for the rest of the class: the distance between these pupils and the ideal or the average student teachers use as a reference model to design their classes makes them appear as a "minority" requiring more attention and individualized support, as opposed to a "majority" theoretically following the path of the class. Therefore, the "inclusive" ideal clashes with the conventional definition of teaching (transmitting the knowledge defined by the curriculum), resulting in feelings of frustration:

[...] always, what I ask myself with this type of groups and with this type of school where there is an interesting mix, is whether this kind of student is not detrimental for the others. And, clearly, there is a disservice, in the sense that there are tense or difficult moments in the classroom [...] they place themselves in a position of boredom that... On a personal level, since you have to be attentive to your teaching, you have to advance and carry on with the lessons, to work with the other pupils, there is a time when it can be a bit difficult with them (tutor, 2nd year of compulsory secondary education).

Giving attention to “delayed” students is perceived as *detrimental* for the class as a whole, and as an uncertain option that would require changes in the way of working and additional time in a context of restricted temporality. The contradiction tends to be resolved in favor of the “majority”.

The success of the “majority”, satisfying the requirements of the corresponding grade, and the perception that the “failure” of the “complicated” minority is generalized and is not due to the teaching itself, but rather, to the students, allows the teachers to legitimize this decision: “the large majority will achieve the basic content objectives and will pass [...] this kind of kids won’t, but I will tell you, it isn’t an exclusive or unique situation specific to my class” (tutor, 2nd year of compulsory secondary education).

In the ordinary groups, heterogeneity makes the students more distanced from the educational norm even more visible and the attention they receive is perceived as detrimental for the rest of the class. In the divided compensatory groups, where they are all “doing poorly”, this reference to the other students not to be prejudicial disappears and, along with it, limitations to adapt the content to the students’ “delay”, thereby freeing the teacher from the weight of the curricular pace.

The adaptation uses the grade’s legally established minimum content objectives as a reference, although the diversity of the student “delays” and “gaps” occasionally leads to a division of groups within the classroom:

I got the minimums of second year and I have tried to teach the minimums. [...] They ask you to “Find the area of the circle”. Well, they don’t know the formula. So, I have tried to teach them everything they didn’t know. So, what happens then? We go very slowly, and the slowness due to their deficits adds to the slowness due to their lack of work [...] Maribel and Thais [*Romany stu-*

dents] forget it, they are doing work from primary school. [...] they don’t know how to divide; they don’t know the multiplication tables! (teacher, compensatory).

This also translates into pedagogical practices: group work is based on the succession and repetition of exercises, reducing theoretical explanations to a minimum; the two most “delayed” students do exercises separately. This curricular reduction implies the modulation of assessment practices, which are based on what is taught, on the perceived “level” of the student: “those working at a third or fourth grade [*primary school*] level will pass at their level, those at a first year level will pass their level, and those that don’t work, well, they don’t work” (teacher, compensatory).

This organization of the pedagogical interaction does not, however, prevent the continuous resistances by many of the students to join the scholastic game: interruptions, jokes, direct questioning of the usefulness of school knowledge, not doing exercises in class or at home, handing in blank tests, etc. All of this creates frustration in teachers who may even come to question their teaching abilities:

The truth is, this is a group that is very hard for me, you know. Because I see such carelessness in them... While I’m teaching, I think: “But, who am I speaking to...?”. What... It is the hardest group of all that I have, you know? Because I see no interest in working, such a lack of interest, so... I don’t know how to win them over [...] I don’t know who I can save. And it is so depressing that out of a group of fifteen or twelve students, none can be saved... It even makes you question yourself, you know? You think: “I am doing something wrong, if I can’t get these kids involved” (teacher, compensatory).

Professional self-esteem tends to be protected by transferring the problem to the students’ deficits, attributing them either to their poor “work habits” or to their “lack of will”:

But hey, I think the main problem, is they are children with no work habits. So, being there for six hours, expecting they'll behave without working, well, it is impossible. Either they work or they get into trouble. Since they don't work, they get into trouble. It's a circle: they don't work at home, they don't work here, they cause trouble and get kicked out, they go home, they do nothing, they come here, they have been expelled for two days, they get into trouble again... [...] The feeling that I have this year is that it is very difficult to teach someone who doesn't want to be taught (teacher, compensatory).

Students' difficulties, sometimes invisible to teachers as they are immersed in the immediacy and urgency of practice, are thereby translated into an issue of individual will: "delays" that prevent from catching-up with the "level" of a class or that do not compensate for the "delays" in the other subjects, leading to educational disengagement and the assumption of failure; families' lack of time and cultural resources to tackle the academic difficulties of their children and to engage in the tasks of support and control school expects from them, reinforced by a dynamic of school failure that tends to decrease family expectations and educational investment strategies; poor behavior that hides a trajectory of school mismatches and a distance from the dispositions required by school (self-control, self-discipline, asceticism; a certain relationship with knowledge, with one's body, with time; Millet and Thin, 2003).

Being a compensatory teacher demands adapting to a more difficult job, generating an ambivalence between the constant frustration in the pedagogical work and its compensation putting forward the program's function for the rest of the classes ("freeing" them from the "worst") and the *small victories* (very limited, yet gratifying results). This way, the questioning of one's ability and of the usefulness of the program is prevented.

It is harder than teaching a regular class. Much harder. Uh, but sometimes, when you save a student, it motivates you more than in the normal class. Because the normal class follows its course and they save themselves. And here, well, it isn't that you save them, but you do have the power to say: "I'm going to try with him and see if I can do it". You manage to save one while seven others sink. But that one that you manage to save, well, it is really gratifying. Because you know that in the regular group he would have been lost. [...] out of ten you may save four, six are lost because this is the statistic, or worse [...] you free the rest and you save maybe 30%. Well, it was worth the effort (teacher, compensatory).

However, the limited effectiveness of the measure is also revealed by the fact that "the large majority are in the program from start to end" (Director), without ever having the possibility of returning to the "ordinary" groups or of make up for their curricular "delays":

"If these students worked, well maybe not in one year, but in two, they could reach a level so that they could make it to a diversification group. Maybe not to a normal third or fourth year class. The problem is, I think that I don't know who is going to pass, right?" (teacher, compensatory).

The "delay" seems to be so great that the possibilities of compensating for it would be quite minimal, especially when the delay accumulates from one educational stage on to next one placing the students as "irredeemable" in teachers's view. This impotence expresses the impossibility of escaping from the temporal frame established by the curriculum.

CONCLUSIONS

The problem of social origin's weight on academic performance and of reproduction of inequalities through education was in Spain

translated into a specific legislation and an institutional device: the compensatory education program. Its enactment, as seen, involves a *re-contextualization* process in which participants interpret and translate the official requirements into their own schemes of perception and action, related to their daily practice.

This specific *enactment* of the compensatory program leads to several *translations*: the management team interprets and enacts the official criteria in the process of making the list of students for the program; departments decide which students will receive support and which will not, as well as the type of support to be offered; teachers associate the “compensatory students” with a general negative image, in which attitude and behavior displace the original criteria of social disadvantage, thereby affecting teaching expectations and practices.

Some of the students who may have had access to these measures may remain outside of their reach, while among the ones who enter the program very few manage to improve their academic situation, which sometimes even worsens. In lower secondary education, the compensatory education program brings together pupils who are the furthest from meeting the image of the “ideal” student, and whose educational (attitude, behavior, performance) and social (class, ethnicity) characteristics function as a stigma (Goffman, 2001). This results in a stigmatized program, involving a labelling process (Rist, 1991; Río, 2015) which often reinforces educational disengagement. Being assigned to the program is experienced as the attribution of a devalued identity, leading to resistance against the academic support measure. This may have perverse effects: the program’s potentially positive effect on the student’s educational trajectory is neutralized, reinforcing his/her distancing from the institution. These measures are legitimated by the argument that “some are saved”. However, this study suggests that these measures, based

fundamentally on different grouping practices and curriculum reductions, with insufficient intensity to overcome the students’ “delay”, with barely any possibility of returning to the ordinary educational pathway and obtaining the minimum diploma, are highly inefficient and require major rethinking. Instead of compensating for social inequalities, they may in fact be reinforcing them.

Material constraints have a special influence in the enactment of the program. The availability of compensatory teachers conditions the creation of groups and the distribution of “hard” work amongst the teachers (teaching the “difficult” ones): when there are compensatory teachers available, students are *delegated* to them, with the resulting tensions; when there aren’t, students’ support depends upon negotiations concerning the distribution of “difficult” pupils. In the case at hand, with a limited conceptualization of *integration* as the distribution of these students between the groups in equal proportions, attempting to reduce the difficulty of the teaching work, the tensions and the comparative grievances arising between teachers. Would additional resources help to fulfill the program’s objective of compensating for the disadvantaged students’ “delays”? A larger number of compensatory teachers implies more possibilities for support to a larger number of students, but in practice, as we have seen, this may not lead to improved results, but rather, to more diverse and refined means of segregation of students with difficulties.

Budget cuts, paradoxically, created the conditions for the dismantling of the school’s most segregated compensatory groups, breaking with the inertia that kept them going despite their limited effectiveness. However, integration of the “compensatory” students into ordinary groups generated new tensions in the teacher’s work and led to conflicts regarding the definition of the legitimate agents and means of dealing with “difficult” students. The ways of dealing with diversity are

not only related to the will of the teaching staff or to their “progressive” or “conservative” pedagogical ideas, but also, to resources, teachers’ incorporated schemes of perception and professional logics.

Compensatory education meant a recognition of the difficulties faced by the disadvantaged as well as the need for positive discrimination, but it did so by labelling students and referring them to special school professionals and programs located in the margins of schools (Escudero, 2003). This logic has dominated the policies created in response to educational failure over recent decades (Escudero and Martínez, 2012; Rujas, 2017). Instead of *compensating* for social inequalities or “attending to diversity”, the compensatory education program operates as a way of *managing* social heterogeneity through segregation and through exclusion from the inside of those students most distanced from the educational norm.

BIBLIOGRAPHY

- André, Géraldine and Hilgers, Mathieu (2014). “Collective Agents in the School Field. Positions, Dispositions and Position Taking in Educational and Vocational Guidance”. In: Hilgers, M. and Mangez, E. (eds.). *Bourdieu’s Theory of Social Fields. Concepts and Applications*. London: Routledge, pp. 121–139.
- Ball, Stephen J. (1987). *The Micropolitics of School. Towards a Theory of School Organization*. London: Routledge.
- Ball, Stephen J. (1993). “What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2): 10-17. Available at: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg and Braun, Annette (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bernardi, Fabrizio and Cebolla, Héctor (2014). “Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. Available at: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernstein, Basil (1986). “Una crítica de la ‘educación compensatoria’”. In: Various authors. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, Codes and Control. Vol. 4. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bonal, Xavier and Rambla, Xavier (1999). “The Re-contextualisation Process of Educational Diversity: New Forms to Legitimise Pedagogic Practice”. *International Studies in Sociology of Education*, 9 (2): 195-214. Available at: doi: 10.1080/09620 219900200042
- Bourdieu, Pierre and Champagne, Patrick (1992). “Les exclus de l’intérieur”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91: 71-75. Available at: <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bourdieu, Pierre and Saint Martin, M. de (1975). “Les catégories de l’entendement profesoral”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (3): 68-93. Available at: <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- CIDE (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: MEC-CIDE.
- Consejo Escolar de la CAM (2014). *Informe 2013 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2011-2012*. Madrid: Consejo Escolar de la CAM.
- Dupriez, Vincent; Dumay, Xavier and Vause, Anne (2008). “How Do School Systems Manage Pupils’ Heterogeneity?”. *Comparative Education Review*, 52(2): 245-273. Available at: <https://doi.org/10.1086/528764>
- Escudero, José Manuel (2003). “La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?”. In: Linares, J. and Sánchez, M. (eds.). *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia.
- Escudero, José Manuel; González, M. T. and Martínez, B. (2009). “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50: 41-64.
- Escudero, José Manuel and Martínez, B. (2012). “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sis-

- tema y la educación?”. *Revista de educación*, número extra (1): 174-193. Available at: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis and Rivière Gómez, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Mellizo-Soto, María (2014). “The Evolution of Inequality of Educational Opportunities: A Systematic Review of Analyses of the Spanish Case”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147: 107-120. Available at: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Fernández Mellizo-Soto, María and Martínez-García, J. S. (2017). “Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977-2012)”. *International Studies in Sociology of Education*, 26 (3): 267-287. Available at: <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- Goffman, Erving (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grañeras, Montserrat et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Hughes, Everett C. (1971). *The Sociological Eye: Selected Papers*. New York: Transaction Publishers.
- Inspección de Educación (2007). *Actuaciones de Educación Compensatoria en los centros públicos de Madrid-Capital. Plan General de Actuación de la Inspección Educativa. Curso 2004-2005*. Madrid: Inspección de Educación de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Millet, Mathias and Thin, Daniel (2003). “Remarques provisoires sur les ‘ruptures scolaires’ de collégiens de familles populaires”. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 36: 109-129.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. *BOE*, 179 de 28 de julio.
- Pàmies, Jordi and Castejón, Alba (2015). “Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 335-348.
- Rambla, Xavier and Bonal, Xavier (2007). “The Limits of Compensatory Education in Spain: A Comparative Analysis of some Autonomous Governments”. In: Pink, W. T. and Noblit, G. W. (eds.). *International Handbook of Urban Education*. New York: Springer.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *BOE*, 112, de 11 de mayo.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *BOE*, 62, de 12 de marzo.
- Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *BOCM*, 192, de 14 de agosto.
- Río, Manuel Ángel (2015). “Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3): 312-320.
- Rist, Ray C. (1991). “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado”. *Educación y sociedad*, 9: 179-191.
- Rujas, J. (2017). “Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO”. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 327-345. doi: 10.5209/CRLA.56776
- Tarabini, Aina (ed.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Woods, Peter (1979). *The Divided School*. London: Routledge.

RECEPTION: September 21, 2018

REVIEW: January 18, 2019

ACCEPTANCE: April 9, 2019