

Ni la preocupación, ni el interés, ni la toma de decisiones sobre estos programas son vividos como una cuestión de centro; tienden, así, a convertirse en algo marginal, en una faceta del IES que en última instancia se deriva a los márgenes de la organización.

Ambos aspectos, junto con el conjunto de la información que se ha ido comentando en cada dimensión organizativa y de las interrelaciones entre todas ellas, son un indicio de la escasa capacidad organizativa para asumir una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, para abordar la lucha contra la exclusión como tarea de todos los profesores, así como para considerar como prioridad del centro —no como algo residual— la atención a aquellos más desfavorecidos educativamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, B (2002): The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^aT. y otros (2001): *La educación Secundaria Obligatoria: departamentos y currículo*. Proyecto (PB/16/FS/99) financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ (2003): Las organizaciones escolares: Dimensiones y características. En M^aT. González (Coord.): *Organización y Gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación, pp.25-40
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. ESCUDERO MUÑOZ, J.M.; GONZÁLEZ G., M^aT.; GARCÍA NADAL, R. y otros (2004): *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia

Contribución 2: LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISCAPACIDAD DE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN VISTA DESDE LOS CENTROS Y EL PROFESORADO

José Miguel Nieto Cano (Universidad de Murcia)

RESUMEN

Esta contribución trata sobre los criterios en uso desde los cuales se construye el perfil de la discapacidad y, de ese modo, se determina la identificación de alumnos en riesgo y su adscripción a medidas de asistencia como son el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Iniciación Profesional. A partir de un proyecto de investigación más amplio, se exponen datos procedentes de agentes educativos de los centros acerca de sus percepciones y juicios sobre los criterios que definen la condición de estudiantes en riesgo, los rasgos personales y socio-familiares de éstos, así como los factores que explican su trayectoria y situación presente. Se analizan y discuten, además, caracteres y efectos del modelo de tipificación dominante de estos estudiantes.

PRESENTACIÓN

Esta contribución se enmarca en un proyecto realizado entre los años 2000 y 2004 por un grupo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMU. Financiado por la Fundación Séneca y con el título de "Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro" (PL/16/FS/00), el estudio está circunscrito al contexto de la Región de Murcia, y versa sobre alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que en su trayectoria por esta etapa han encontrado, seguramente por la confluencia de factores diversos, dificultades para seguirla satisfactoriamente. Estas no se han traducido en secuelas radicales y definitivas de fracaso, de manera que se les ha provisto de una suerte de segundas oportunidades, pensadas para paliar y restablecer aprendizajes que bien debieran haberse logrado en el tiempo y contexto de la escolaridad regular. Un segmento, nada despreciable, de esta población escolar vulnerable o en riesgo de exclusión, es atendido en los Programas de Diversificación Curricular (en adelante PDC) y otro, todavía en una situación más severa, en los Programas de Garantía Social, luego denominados Programas de Iniciación Profesional (en adelante PIP).

La presente contribución trata sobre los criterios predominantes y en uso desde los cuales se construye el perfil de la discapacidad (o de la capacidad) y, de ese modo, la institución educativa determina la identificación de alumnos en riesgo, así como su adscripción a esas medidas de asistencia situadas sobre el continuo de integración o marginación educativa. Las evidencias que nos van a servir de base para exponer y analizar esta cuestión proceden de centros que atienden a estudiantes en riesgo por medio de uno de los dos programas aludidos o de ambos. A partir de cuestionario y de entrevista (en el marco de estudios de caso), miembros del equipo directivo, orientadores/as, profesorado implicado y profesorado regular (no implicado en el programa) han comunicado sus percepciones y juicios acerca de los criterios que definen la condición de estudiante en riesgo, de cuáles son sus atributos personales y características sociofamiliares, así como los factores que explican su trayectoria y situación presente.

I. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE SON ADSCRITOS A PDC O PIP

Los PDCs y los PIPs constituyen medidas extraordinarias de atención a estudiantes en riesgo de exclusión en la medida en que sólo pueden incorporarse a los mismos aquellos alumnos que se muestran incapaces de alcanzar los niveles de logro exigidos en la etapa de ESO por medio de otras medidas anteriores (por ejemplo, adaptaciones curriculares en todas o algunas materias). El mecanismo arbitrado en nuestro sistema escolar conlleva la tipificación de tales estudiantes de acuerdo con un sistema de criterios (preferentemente académicos) como paso previo a su posible derivación a alguno de esos programas.

Los requisitos que han de cumplir los alumnos, así como el proceso de identificación y adscripción que han de llevar a cabo los centros, están regulados por las respectivas normativas, primero, del Ministerio de Educación a escala nacional y, después, de la propia Comunidad Autónoma tras haber asumido las competencias educativas. En el caso del PDC, se adscriben al programa de dos años alumnos que están en situación de riesgo evidente de no lograr los objetivos de la etapa, que han cumplido 16 años (o lo hacen antes del 30 de junio siguiente a su incorporación), que han estado escolarizados en el segundo ciclo de la ESO, que han sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad sin que hayan resultado suficientes. Se añade que también pueden incorporarse quienes hayan cursado sin éxito cuarto de la ESO y, excepcionalmente al programa de un año, los mayores de 16 años (o que los cumplan antes del 30 de junio siguiente), que hayan permanecido dos años en el curso tercero sin superarlo. En lo

que respecta a los destinatarios del PIP, son jóvenes menores de 21 años y los que cumplen los 16 en el año natural de inicio del programa, teniendo preferencia los que no hubieran logrado la titulación de ESO.

En palabras del profesorado, a diferencia del alumnado de diversificación que está fracasando pero tiene la opción de obtener el título con su programa específico, el colectivo que se deriva a iniciación corresponde a un perfil de alumnado más problemático que, a pesar de haber pasado por otras medidas o programas, persiste en su rechazo escolar y no tiene perspectivas de titular. Se trata, en definitiva, de un segmento de la población escolar con una trayectoria más severa de fracaso y repetición, lo que termina por marcar su derivación hacia el programa, que se vislumbra como la última oportunidad para que el centro logre algo positivo con ellos.

Los datos del cuestionario de profesores destacan la valoración positiva que merece la definición de los criterios de adscripción de alumnos a un programa y otro. En el caso del PDC, con un patrón de respuesta común entre profesores implicados (81.1%) y profesores regulares (71.2%). Según la opinión mayoritaria de este profesorado, el conjunto de criterios para la adscripción de los estudiantes a los programas está bien establecido. En sus aspectos más formales queda expresamente regulado en la respectiva normativa de la administración, pero su claridad y adecuación quedan sustentadas, además, sobre la valoración incondicional del sistema en uso por los centros y profesores a la hora de determinar la capacidad o incapacidad de ciertos estudiantes.

Sin embargo, el grado de ajuste o de interpretación de los requisitos no está exento de dificultades cuando los centros llevan a cabo los procesos de adscripción. En algunos casos afloran discrepancias y se alude a tensiones que genera la aplicación de los criterios para determinar quiénes son los alumnos que pueden ir a un PDC o a un PIP: no están claros; no se ha reflexionado detenidamente sobre ellos; se producen polémicas o discrepancias entre profesores; pueden solaparse los criterios aptitudinales o de capacidad con los criterios motivacionales o de esfuerzo; no se aplican con rigor sino por conveniencia (por ejemplo, en algún caso de Asociación a donde llegan alumnos derivados desde un IES).

2. CÓMO SON PERCIBIDOS LOS ESTUDIANTES DE PDC Y PIP POR LOS AGENTES EDUCATIVOS

Nuestra investigación ha prestado atención a cómo perciben los agentes educativos de los centros a los alumnos de diversificación y de iniciación, en un intento de clarificar con más detalle los esquemas de comprensión, explicación y valoración de aquéllos a través de las categorías o etiquetas que emplean para definir y caracterizar a éstos. En cuanto a la diversificación, los cuestionarios se han hecho eco de las percepciones y valoraciones que sobre ellos sostiene el profesorado implicado en el programa, así como el regular, que no imparte clase en los mismos. Así tendremos la ocasión de contemplar conjuntamente las apreciaciones de una y otra categoría de docentes, pues existen algunas diferencias que son dignas de atención. Los porcentajes de respuesta muestran el grado de acuerdo (acumulados como bastante y totalmente) con los enunciados afirmativos:

- Son alumnos que tienen menos capacidades para el aprendizaje escolar que la mayoría de sus compañeros de curso:
 - 35.00% de profesores implicados
 - 56.90% de profesores regulares
- Son alumnos que tienen menos motivación, interés o hábitos de estudio, pero no menos capacidades:

- 50.80% de profesores implicados
- 45.10% de profesores regulares
- Son alumnos que pasan bastante del estudio, del trabajo académico que se exige en los centros de educación secundaria:
 - 27.80% de profesores implicados
 - 42.20% de profesores regulares
- Son alumnos como la mayoría, sólo que a lo largo de su escolarización han encontrado dificultades que no se afrontaron debidamente, y por eso han terminado en el PDC:
 - 50.00% de profesores implicados
 - 39.70 de profesores regulares
- Si se seleccionaran mejor los contenidos esenciales y se utilizaran otras metodologías en el aula más adecuadas a sus necesidades, cualquiera de estos estudiantes obtendría el diploma de ESO sin tener que recurrir al PDC:
 - 20.4% de profesores implicados
 - 15.30 de profesores regulares
- La idea dominante en el centro es que los alumnos que terminan en el PDC no quieren ni son capaces de aprender lo que se enseña y exige en la ESO
 - 15.70% de profesores implicados
 - 25.00% de profesores regulares

La imagen que tienen los profesores implicados es más positiva, o en todo caso menos negativa, que la de los profesores regulares. Otro dato muestra que, mientras los profesores implicados sí subscriben con un porcentaje de respuesta alto (77.8%) que los alumnos pueden llegar a interesarse más en el estudio, y que de hecho así sucede bajo condiciones como las que ahora se les están ofreciendo, tan sólo un 45.2% de los profesores regulares les concede el beneficio de esa posibilidad. Predomina en éstos la idea de que los responsables de sus dificultades escolares, así como de su derivación al programa son los propios estudiantes (tienen menos capacidades y motivación, pasan del estudio) y, como indican otros datos, su entorno familiar (poco favorable y estimulante). Lo extraño, como señala algún entrevistado en los estudios de caso de PIP, es aludir al papel que ha tenido el propio sistema de trabajo de los centros en la trayectoria escolar previa de los estudiantes:

- *"Aunque son de diferente extracción social, muchos de ellos son alumnos, creo, a los que no se ha sabido encontrarles sus posibilidades. No son problemas de inteligencia sino de otra clase, de modo que al llegar al aula se han quedado descolgados y nadie ha sido capaz de cogerlos. Es una pena que algunos chavales de estos hayan llegado aquí, podrían estar haciendo tranquilamente bachillerato. Hay muchos factores que han contribuido a que hayan llegado al programa: el exceso de alumnos; el que haya profesores que piensan que son catedráticos y no llegan al alumno; el que los profesores no se abran a revisar su actuación, aunque vean que están teniendo mucho fracaso en su asignatura; el que no sepamos integrarlos y responsabilizarlos,..."* (Caso 3: Profesora de Formación Básica).

Como puede apreciarse, asimismo, los profesores implicados suscriben en mayor grado una imputación de responsabilidades también a la selección de los contenidos y al uso de las metodologías vigentes, aunque, en general, y siempre en un sentido menos favorable en la apreciación de los profesores regulares, late una suerte de fatalismo pedagógico respecto de la posibilidad de graduarse que recae concretamente sobre los alumnos que nos ocupan. No estarían en condiciones de lograr los aprendizajes básicos de la ESO en el aula ordinaria, hagan lo que hagan los profesores y centros para ello. Hay concordancia, como se desprende de las respuestas a otro aspecto recogido en el cuestionario, entre los profesores que enseñan en el

PDC (50.00%) y los que no (59.70%), en valorar que uno de los mayores problemas de los alumnos es que pasan con bajos niveles de la educación primaria a la secundaria.

En cuanto a la iniciación, el cuestionario sólo ha recogido respuestas de los profesores implicados en el programa. En este caso no se dispone de información procedente de otros docentes debido a la tipología de centro o a que, en ocasiones, el programa está situado fuera del horario regular en los IES, lo que incide en la falta de conocimiento e información.

- Los alumnos llegan al programa con una imagen personal y académica realmente deteriorada: 68.80%
- La mayoría de los alumnos del programa muestran bastante interés y motivación en aprender lo que se trabaja con ellos: 29.70%

Cabe señalar que, a la hora de hablar del alumnado de iniciación, las diferencias con respecto al colectivo de diversificación, son poco significativas. En realidad puede intuirse que se trata de una cuestión de grado o de una trayectoria más prolongada de repetición y fracaso, pero no tanto de la presencia de algún rasgo o factor claramente distintivo. Nos referimos a un discurso algo más negativo, que retrata a estos alumnos como más difíciles o con más problemas porque ya están explorando su última oportunidad.

- *"Aparte de la desventaja de salir sin título, los propios alumnos te dicen que a garantía social sólo viene la escoria de los grupos"* (Caso 10: Profesor de Ofimática)
- *"Estos alumnos han pasado por todo, por todos los programas habidos y por haber"* (Caso 9: Director de Formación)
- *"Es que te mandan todo lo que no quiere el IES, en muchas ocasiones para quitárselo de encima"* (Caso 9: Director de Juventud)

Etiquetas genéricas que se manejan con frecuencia reflejan esos límites borrosos: los alumnos de diversificación serían los "retrasados" o "descolgados" que están limitados en sus capacidades pero tienen cierta motivación, mientras que los alumnos de iniciación son los "objetores" que, aún teniendo cierta capacidad, muestran una actitud de rechazo a todo lo académico.

Los estudios de caso han servido para completar mejor la respuesta a quiénes o cómo son nuestros alumnos de PDC y de PIP, poniendo de manifiesto, además, que la mayoría de los rasgos que los agentes educativos implicados les asignan a unos y a otros son parecidos, cuando no idénticos. En general, el esquema de percepción de los estudiantes en el centro está ligado, directa o indirectamente a la esfera de lo académico, más que de lo personal y se asocia, secundariamente, a la esfera sociofamiliar.

a) Incapacidad

No es raro calificar a estos estudiantes como alumnos de baja capacidad (más concretamente, *su inteligencia no les da para más; nivel intelectual bajo; menos listos que los demás*), que manifiestan dificultades propiamente cognitivas y en rendimiento académico en sentido estricto, que han ido pasando de curso o ciclo por "los pelos" o "por imperativo legal". Pero es más dominante la tendencia, en los aspectos aptitudinales, a caracterizarlos como alumnos con carencia de hábitos para el trabajo y aprendizaje académico o que presentan lagunas formativas muy importantes, desfases curriculares o en habilidades instrumentales básicas (*falta de métodos de trabajo; no tienen una buena base; grave desfase curricular; capacidades curriculares bajas; no tienen el hábito de la lectura y la escritura; no saben organizarse para estudiar; con dificultades para expresarse y estructurar frases; vocabulario muy limitado; malhablados; no saben escribir u obtener*

una lectura comprensiva; no saben multiplicar; no tienen métodos de trabajo; no saben escuchar; no tienen capacidad de concentración; están siempre distraídos; no tienen constancia; no tienen una disciplina...) Esta característica, que no es estrictamente cognitiva como se indica en algún caso, es un rasgo más definitorio de estos alumnos que su nivel de capacidad, pues hay muchos alumnos "muy listos" o "con inteligencia normal" pero "sin hábitos".

b) Desmotivación

La desmotivación es el aspecto actitudinal más común a la hora de caracterizar a estos estudiantes y, con no poca frecuencia se alude a ello como causa principal de su incapacidad y rendimiento académico deficiente (*muchos son vagos; no trabajan; no quieren esforzarse; lo que pretenden es obtener el título de graduado trabajando menos; sólo quieren ponerse a trabajar sin tocar un libro; no tienen interés por aprender; no quieren hacer nada, es difícil conseguir que trabajen y se sientan interesados; no se les ve mucho ánimo; tienen baja autoestima; no tienen expectativas; no quieren estudiar...*). Como ya apuntamos, esta apreciación está algo más extendida o es algo más acusada entre el profesorado de iniciación, que habla de una actitud generalizada de rechazo a todo lo que suponga trabajo académico en el sentido más convencional de la palabra (rechazar y "pasar" de todo lo que implique conocimiento, explicación, teoría, estudio... lo que ya han tenido antes). Asimismo, se señalan en algún caso diferencias entre estudiantes ligadas al sexo, bien para señalar las preferencias de varones o mujeres por uno u otro PIP (de raíz cultural), bien para indicar el distinto grado de implicación e interés: *"Las alumnas normalmente son más trabajadoras, más constantes y uniformes en el tiempo. Los chicos tienden a dispersarse más, hay días que están con muchas ganas de trabajar y otros días cuesta mucho trabajo arrancarlos. Tienen más altibajos"* (Caso 10: Profesor de Formación Básica).

c) Trayectoria escolar deficiente

Se hace referencia a ello (*han tenido una mala escolarización; repetidores; con fracaso escolar; tienen un nivel de absentismo alto; han estado desescolarizados...*) como resultado de lo anterior, aunque en algunos casos puntuales se dice expresamente que esa historia escolar irregular (les ha ido mal) ha estado motivada por alguna circunstancia externa particular (separación de padres, accidentes, ayudar a los padres en su trabajo, quedar en casa cuidando a un familiar..).

d) Implicación parental deficiente

En lo que atañe a los aspectos sociofamiliares, la marca de clase social trabajadora y en paro se acentúa más en la muestra de iniciación que en la del PDC. De manera que el riesgo escolar o la vulnerabilidad de la muestra de ese programa corresponde, en mayor medida, tanto a una serie de factores referidos a ciertas características de los sujetos (en particular relativos a su historia más severa de dificultades escolares y repetición), como también a una serie de características familiares que abundan en la tesis de la incidencia de clase social baja sobre el desarrollo escolar de los alumnos. En ocasiones, también se alude a la influencia de ambientes muy desfavorecidos, deprimidos o de privación cultural y social en los alumnos inmigrantes y de etnia gitana. Es de notar, con todo, que lo más habitual es resaltar, con independencia del nivel socio-económico y caracterización étnica del contexto, la escasa implicación o responsabilidad parental en la educación de los hijos y en las relaciones con el centro escolar, aspecto éste que es aplicable por igual a familias de alumnos de PDC y de PIP.

Esta circunstancia, combinada de formas peculiares con determinados rasgos de la cultura familiar y de iguales (muy devaluados desde la perspectiva de criterios de excelencia vigentes: *vivir al día; sin planteamientos de vida globales; familias desestructuradas; sin convivencia familiar; soledad; sin ningún objetivo que no sea trapichear, pulular, fumar, beber, motear; con amistades peligrosas; lo tienen todo y no les preocupa nada...*) habría cristalizado con el tiempo en un conjunto de disposiciones, intereses y horizontes vitales entre los que el estudio ha ocupado un lugar más que secundario y terminan por desengancharse del mundo académico. En la lógica atribucional de no pocos agentes educativos, la conexión es clara: *"los problemas que tienen aquí son un reflejo de los problemas que tienen fuera"* (Caso 8: Orientadora). Nuestros estudiantes en riesgo escolar vendrían a ser una muestra de cómo la exclusión social en su sentido más amplio, y no sólo la pobreza material o los bajos ingresos económicos, hace mella en la población escolar vulnerable.

Finalmente, las manifestaciones menos frecuentes son las que inducen a calificarlos como alumnos social y escolarmente inadaptados, esto es, conflictivos respecto al orden establecido y valorado, o con "problemas" de relación en el centro y de comportamiento en clase.

3. CARACTERES Y EFECTOS ASOCIADOS AL MODELO DOMINANTE DE TIPIFICACIÓN

El sistema de tipificación nominal (catalogación, etiquetado) del riesgo escolar está centrado en los alumnos y, particularmente, sobre el eje de su capacidad e incapacidad académica. Es una interpretación individualizada de los riesgos, problemas o dificultades, que se conciben como condición objetiva y natural de determinados estudiantes, y, por consiguiente, conlleva la atribución de una responsabilidad exclusiva a esos sujetos particulares o a sus familias de lo que les sucede en el presente o pueda acaecerles en su futuro. Al lado de los parámetros más oficiales, objetivos, explícitos, formales y estandarizados, operan en el día a día de las relaciones pedagógicas otros parámetros implícitos, informales, situacionales y estrictamente personales. Pero, al menos en lo esencial, unos y otros, guardan sintonía, pese a la elasticidad y complejidad tanto de las propias categorías que se manejan como de los sujetos a los que se aplican. Precisamente, una de las facetas que torna difícil de tratar el tema que nos ocupa se refiere al carácter abierto y un tanto impreciso de toda la serie de conceptos y lenguajes utilizados para establecer los territorios de la capacidad o incapacidad. Bajo la categoría alumnos en riesgo, no sólo caben de hecho muchos sujetos, sino sujetos con diferencias considerables y contingente a diversos factores.

Cabe especular que el uso de los criterios de etiquetaje y procedimientos de diagnóstico usuales para dictaminar la capacidad o la falta de ella, llevan consigo la idea de que los caracteres o atributos de los individuos son estables (tanto en sentido ontológico como libre de contexto) y, a la postre, difícilmente modificables. Debemos tener en cuenta que, lejos de limitarse a describir quiénes son los sujetos, qué pueden hacer y aprender o no, las etiquetas también representan formas de interpretación y explicación de por qué los sujetos son como se les cataloga y de dónde residen las culpas de su situación (los denotan y connotan). Es más, tales etiquetas se personalizan en los propios alumnos y adquieren un estatus independiente del sistema de juicios o modelo normativo previo desde los que se construyen.

Eso explicaría, por citar una de las secuelas más delicadas, que una vez un sujeto ha sido "catalogado" y "adscrito" a alguna medida especial, la etiqueta tiende a confirmarse y sea bastante complicado y raro que pueda volver a recuperar la "normalidad" de su grupo de referencia y de oportunidades educativas regulares. La losa de las percepciones desfavorables hacia la "regeneración escolar" de los estudiantes pesa tanto que no deja lugar a otras posibilidades menos negativas, aun bajo determinadas condiciones como las que ofrecen los programas es-

peciales a los cuales son derivados. De ese modo, asimismo, la constancia de las tipificaciones escolares pueden llegar a fijar una suerte de identidad constitutiva de los estudiantes. En algún extremo, y procurando sostener una perspectiva relacional sobre el riesgo, su identidad es tanto una construcción personal como la construcción que de ellos han hecho los profesores como adultos cualificados con los que se relacionan en los centros ahora, o lo han hecho antes de ser derivados hacia el programa. La racionalización que hace el sistema escolar respecto a los mecanismos de catalogación y derivación hacia medidas especiales (prescripciones), puede llegar a ser internalizada por los propios estudiantes, asumiendo que son las que merecen, les corresponden y les resultarán más beneficiosas (Deschens, Cuban y Tyack, 2001)

En nuestra investigación, los estudios de caso, en el contexto de uno y otro programa han permitido que afloren ciertas percepciones en esta línea. Algunas declaraciones son ilustrativas al respecto:

- *"Otro lastre es que este tipo de alumno no está muy bien considerado respecto a los demás. Ahí, en el grupo general, se quejan a veces de que los profesores les tratan como a tontos o no les preguntan o les dejan en ridículo. No es que se les discrimine, pero sí que los profesores del programa tenemos una percepción distinta a los otros profesores. Hay una etiqueta de que los alumnos de diversificación son difíciles y complicados. Lo que más cuesta es romper esa idea que tienen de que están marginados, de que se les considera los tontos del instituto y demostrarles con los hechos que son alumnos como los demás, con las mismas capacidades, pero que han tenido un vacío de contenidos importante por problemas personales, familiares, por dejadez, por lo que sea. El primer año que vine eran alumnos totalmente desahuciados, sin ningún interés, creyendo que esto es una cárcel en la que vamos contra ellos y queremos hacerles polvo. Desmontar ese esquema es lo más difícil y lleva un tiempo hasta que ven que no es así"* (Caso 10: Profesor de Ámbito Socio-lingüístico).
- Hay coincidencia en señalar que los alumnos (de diversificación y de iniciación) se sienten más seguros en su grupo y desarrollan una imagen cohesionada de sí mismos (un sentimiento de "familia", de "piña", de "peña de amigos"). Puntualmente, se alude a la creación de una identidad diferenciada del grupo de iniciación respecto del resto de alumnos del instituto. En el caso de la diversificación, el reducido tamaño de los grupos, el mayor tiempo que pasan juntos y la percepción de que "sus" profesores comprenden mejor su situación, se aducen como factores que facilitan relaciones interpersonales satisfactorias y un clima de más atención, seguridad y control por parte del profesor dentro de su grupo específico.

No sería de extrañar que, habida cuenta de la vulnerabilidad de los niños y jóvenes en lo que respecta a dejarse invadir sin más por las etiquetas e imágenes que el ambiente y los adultos de referencia les transmiten, lleguen ellos mismos a identificarse con las imágenes y valoraciones que les ofrecen la escuela, los profesores, sus mismos compañeros y quizás el propio entorno familiar, convirtiéndolas en imágenes y valoraciones de sí mismos y asimilándolas como algo exclusivamente propio e irremediable. El efecto sería, como puede suponerse, todavía más delicado tratándose de etiquetas y de vivencias negativas (privados de reconocimiento social, separados e, incluso, despreciados). La conciencia, prolongada en el tiempo, de su condición de incapaces puede estar contribuyendo a una cristalización identitaria que no sólo correspondría a un estar situacional, sino también a una condición, a un modo de ser en términos tanto individuales como grupales.

4. CONSIDERACIONES FINALES

No deberíamos obviar que la construcción escolar de la condición de alumno en riesgo o vulnerable tiene bases sociales e ideológicas que hace tiempo se construyeron en torno al mérito particular y a una visión eminentemente darvinista de la vida social y la supervivencia de los sujetos dentro de ella y tras la cual, habita de una u otra manera, un "modelo ideal de alumno" o una "norma de excelencia escolar" que marca un criterio (relacionarlo con los méritos y las probabilidades estimadas del rendimiento) más allá del cual empiezan a operar toda suerte de etiquetas como las mencionadas.

Sería insensato desconocer la realidad manifiesta de las diferencias de los alumnos en capacidades y disposiciones para aprender cuando entran y a lo largo de su permanencia en los centros. Pero también lo sería negar que hay alumnos en riesgo a causa de la construcción social y escolar de la discapacidad, o bien, que el riesgo escolar es algo construido o generado a partir de las interacciones e intercambios de los estudiantes con determinados entornos escolares, esto es, "una combinación de características de los entornos educativos tomados en conjunto dentro de la cual una porción importante de alumnos vienen fracasando" (Hixzon y Tinzman, 1990: 3).

Lo institucionalizado en el tema que nos ocupa, lo que se toma como incuestionable, no siempre es la única opción, ni siquiera la mejor; y puede llegar a merecer el calificativo de injusta, aunque sólo sea por su carácter simplificador o manifiestamente sesgado en interés del orden escolar vigente (Oakes y otros, 1997). Atribuyendo e imputándoles a los alumnos la etiqueta de incapaces, no se concede mucho crédito a preguntarse acerca de si el entorno escolar es el más adecuado y razonable para que todos aprendan. Se deja a buen recaudo el orden escolar dentro del cual aquellas surgen, son fabricadas y donde, al menos en principio, podrían haber sido prevenidas. También se justifican concepciones abiertamente fatalistas (de la sociedad, las instituciones y los profesionales) que no van más allá de declarar su impotencia e incapacidad para pensar y hacer de formas alternativas frente a quienes se salen de los cauces establecidos. En ese sentido, la individualización de la incapacidad y la externalización de sus causas, pueden estar cumpliendo una función de autoprotección del sistema educativo en general: de la institución respecto de la bondad del currículo escolar y la organización y funcionamiento de los centros, así como de las políticas y programas que promueve para *gestionar* la heterogeneidad de la población escolar pero sin garantizar una inclusión educativa efectiva (Sen, 2001; Baker, 2002); del quehacer de sus profesionales respecto a sus esquemas de pensamiento y pautas de relación con los que no se adaptan a lo "normal"; como también de los buenos estudiantes (los capaces) respecto a los trastornos que los otros suelen provocar en el clima, las dinámicas y los resultados del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, B. (2002) The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.
- DESCHENS, S.; CUBAN, L. y TYACK, D. (2001) Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103, 525-547.
- HIXZON, J. y TINZMAN, M.B. (1990) Who are the 'at-risk' students of the 1990s? NCREL, Oak Brook (<http://www.ncrel.org/>).
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (Dir.) (2004) "Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro" (PL/16/FS/00) Memoria de investigación (inédita).
- OAKES, J. y Otros (1997) Detracking: the social construction of ability, cultural politics, and the resistance to reform. *Teachers College Record*, 98 (3), 483-510.

SEN, A. (2001) Social exclusion: concept, application and scrutiny. Social development Paper, nº 1 (Asian Development Bank).

Contribución 3:

LA SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN ESCOLAR: LOS ALUMNOS Y SU PERSPECTIVA

Antonio Portela Pruaño (Universidad de Murcia)

RESUMEN

Esta contribución persigue esbozar un perfil de alumno incluido en los Programas de Diversificación Curricular y Programas de Garantía Social y, sobre todo, su perspectiva sobre su situación escolar, tomando como referencia el proyecto de investigación que representa la base de este simposio, realizado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Tras una introducción, se ofrece una caracterización general de los alumnos que suelen acogerse a este tipo de medidas. A continuación, se hace referencia a una serie de rasgos generales de la información recogida y analizada que sirve de soporte a esta contribución. Finalmente, se presentan de forma sintética resultados referidos, fundamentalmente, a sus características personales y familiares y su perspectiva sobre la trayectoria escolar que han recorrido, incluida la educación recibida en el contexto de tales programas.

PRESENTACIÓN

Como las demás contribuciones incluidas en este simposio, la que aquí nos ocupa es producto de un proyecto de investigación, financiado por la Fundación Séneca y realizado entre los años 2000 y 2004 por un Grupo de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Con el título de *"Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro"* (PL/16/FS/00), el estudio, circunscrito al ámbito específico de la Región de Murcia, se ocupa de la situación de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que, en su paso por esta etapa, han venido encontrado continuamente dificultades para seguirla e incluso completarla satisfactoriamente, para los cuales se destinan una serie de medidas educativas dirigidas a atenderlos en sus particularidades: es el caso de los alumnos asignados a Programas de Diversificación Curricular, en primer lugar, y los alumnos asignados a Programas de Iniciación Profesional¹, en segundo lugar.

Específicamente, esta contribución persigue esbozar un perfil de alumno incluido en los Programas de Diversificación Curricular y Programas de Garantía Social y, sobre todo, su perspectiva sobre su situación escolar, tomando como referencia el proyecto de investigación antes mencionado. Tras una introducción, se ofrece una caracterización general de los alumnos que suelen acogerse a este tipo de medidas. A continuación, se hace referencia a una serie de rasgos generales de la información recogida y analizada que sirve de soporte a esta contribución. Finalmente, se presentan de forma sintética resultados referidos, fundamentalmente, a sus caracte-

1. Denominación que atiende a la regulación autonómica vigente de los Programas de Garantía Social, previa a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.