

Los estudios de caso revelan que estos programas son bien acogidos por los alumnos, que se sienten más motivados en ellos. Los alumnos valoran, sobre todo, las buenas relaciones con los compañeros y los profesores, así como la enseñanza específica (los contenidos prácticos, la parte manual), no sólo por la conexión con la expectativa laboral, sino también porque supone una forma más sencilla y atractiva de aprender. Por lo demás, el programa es percibido como una oportunidad para aprender algo práctico y con perspectiva favorable al empleo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWMAN, B.T.(1995) Cultural diversity and academic achievement. Recuperado en <http://www.ncrel.org/>
- CRONINGER, R. G y LEE, V (2001) Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4)548-581
- 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 (inérita)
- ROSSI, R (1994) Education Reforms and Students at Risk: A Review of the Current State of the Art. Recuperado en <http://www.ed.gov/pubs/>

Contribución 4:

EL CURRÍCULO, LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LOS PROFESORES DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y GARANTÍA SOCIAL

Juan M. Escudero Muñoz (*Universidad de Murcia*)

El currículo pensado y diseñado para los alumnos derivados hacia estos programas y los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron dos de los ejes del marco teórico que se elaboró para analizar las relaciones entre alumnos en riesgo y los centros escolares. Por su parte, el profesorado, que en el diseño de la investigación se incluyó bajo el paraguas de la organización escolar haciéndonos eco de una propuesta de Newman y otros (2001) referida a la capacidad institucional de los centros para afrontar el cambio, también será tratado en esta aportación. Abordaremos al respecto tanto algunos de los aspectos expresamente indicados en esa propuesta (creencias, capacidades docentes y su implicación en los centros como comunidades de aprendizaje), como otros que nos pareció pertinente añadir por nuestra parte: su presencia, relaciones y valoración en los centros, así asuntos relativos a su formación y condiciones de trabajo. De este modo tendremos la ocasión de considerar al mismo tiempo las cuestiones relacionadas con el currículo y la enseñanza y el papel que asumen y desarrollan los profesores que trabajan en los programas investigados.

Esta aportación ha de ser entendida teniendo en cuenta los datos y consideraciones que se ofrecen en las otras aportaciones al Simposio. Los perfiles y las voces de los estudiantes que son descritos en una de ellas, así como la contribución que trata sobre los criterios y procedimientos mediante los cuales fueron catalogados y adscritos a los programas, son imprescindibles para entender una parte importante de las peculiaridades del currículo y la enseñanza. A su vez,

el análisis y los datos de carácter propiamente organizativos que se exponen en otra también ayudan a comprender por qué y cómo algunos aspectos curriculares e instructivos han discutiéndose como lo han hecho en el contexto de la cultura, las estructuras, relaciones y procesos organizativos.

Una mirada específica sobre el currículo, la enseñanza y el profesorado nos permite subrayar dos series de fenómenos que, aunque tienen su propia entidad, aparecen entrelazados, precisamente al estudiar la formación diseñada y provista: 1) los posibles efectos que tienen sobre el currículo y la enseñanza tanto los perfiles de los estudiantes y su catalogación o tipificación como incapaces de seguir la enseñanza regular, como el lugar más bien marginal conferido a ambos programas dentro de la cultura y dinámicas de nuestros centros; 2) el grado y modo en que la atención educativa que ha sido pensada, diseñada y provista a los estudiantes, precisamente a través del currículo, las prácticas de enseñanza y el quehacer del profesorado, hace bueno el principio y el compromiso del sistema, los centros y profesores de no ser "indiferentes a sus diferencias", procurando reducir las probabilidades de exclusión educativa, o, más bien, tan sólo llegan a representar formas paliativas que no logran satisfactoriamente una inclusión suficiente y aceptable.

Centrar la atención sobre el currículo de estos programas y los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo es inexcusable porque, a fin de cuentas, es ahí donde se manifiesta y pone en juego el tipo de atención y formación que se les ofrece a estos alumnos y, por extensión, los aprendizajes que efectivamente se les llega a garantizar. Nos parece decisivo, además, para elaborar como es debido el discurso sobre el riesgo y la exclusión educativa. A la hora de la verdad, poco se podrá decir con fundamento sobre el carácter del riesgo de exclusión educativa de los estudiantes, y todavía menos sobre si las respuestas al mismo representadas por los dos programas estudiados han llegado a cortocircuitarla o, quizás, tan sólo a camuflarla, a menos que entremos con la mayor concreción posible en el análisis y valoración de la formación, de las oportunidades de aprendizaje y de los logros académicos, personales y sociales que pudieran haber propiciado. La literatura sobre exclusión social (Tezanos, 2001; Karsz, 2004), así como la más específica sobre la exclusión educativa (Klasen, 1999; Martínez, 2002; Escudero, 2003; Escudero y Martínez, 2004) alertan de que tales términos pueden resultar todavía más imprecisos que lo que ya son, si no se precisan cuáles son los bienes (en nuestro caso formación) de los que los sujetos son excluidos, o están en riesgo de llegar a serlo. Así, tal como defendimos con más detalle en el marco teórico de la investigación y en otra ocasión trabajo (Escudero, 2003), es el currículo obligatorio de la ESO, o, en sentido más preciso, el *salario cultural mínimo* que debiera garantizarse en la educación obligatoria, lo que ha de ser expresamente contemplado para llenar de contenido estos conceptos y también a la hora de investigar sobre los mismos.

I. EL MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Para estudiar el currículo propio de los PDCs y PGP¹⁴, nos planteamos hipótesis exploratorias referidas a las grandes cuestiones que comportan el diseño curricular y el currículo en la acción: qué tipo de contenidos formativos y aprendizajes se han seleccionado, qué organización de los contenidos se ha elaborado, qué oportunidades de aprendizaje se suelen ofrecer en uno y otro programa, cómo se define la evaluación, qué criterios tienen más peso y cómo se utilizan.

14. Se trata de dos medidas de atención extraordinaria a la diversidad que fueron contempladas expresamente por la LOGSE; la primera de ellas está destinada a alumnos que encuentran serias dificultades para seguir el curso regular y que, sin embargo, se considera que pueden graduarse a través de los Programas de Diversificación Curricular; la segunda, una medida tan extrema que está situada fuera de la enseñanza regular, pretende ofrecer a alumnos en situación extrema de vulnerabilidad formativa una formación que recupere contenidos de la formación básica y provea una iniciación profesional que facilite el tránsito al mundo del trabajo.

Ya que una mirada amplia sobre el diseño y cambio del currículo nos invita a considerar no sólo sus contenidos sustantivos, sino también los procesos implicados en su construcción y los agentes que ejercen influencia y poder sobre el mismo (Bolívar, 1999; Escudero, 1999), estos aspectos nos han servido para focalizar las cuestiones exploratorias de nuestra investigación. El primero de esos focos dirige la atención hacia cuestiones relativas al grado en que el currículo diseñado es relevante, exigente, rico y estimulante de altos aprendizajes, o representa, por el contrario, una propuesta formativa más bien aminorada y empobrecida del currículo regular, centrada quizás en habilidades básicas, entendidas como techo y asociadas a un nivel bajo de aspiraciones y expectativas por los centros y profesores. El segundo se refiere a procesos tan importantes como los que pudieran haber tenido que ver con las bases sobre las que se tomaron las decisiones y el modo de tomarlas, así como los posibles mecanismos de desarrollo y mejora de la formación. El tercero, por fin, remite a las fuentes de influencia y poder sobre el currículo, particularmente en un contexto de cierta autonomía curricular tal como la planteó la LOGSE, fue delegada y asumida por los centros, particularmente en relación con los programas que nos ocupan. Desde este punto de vista, quién o quiénes hayan recibido el guante de elaborarlos y de qué modo lo hayan aplicado nos parece, sin duda, una cuestión digna de ser analizada.

Para estructurar las hipótesis guías de la exploración de los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizamos como marco estructural la propuesta de Doyle (1983) sobre tareas escolares y estructuras de la actividad del aula. Fue completada, a su vez, con otras aportaciones que nos parecen relevantes, entre la que cabe destacar la de Darling Hammond (2001). En concreto, su caracterización sumaria de una enseñanza para la comprensión en la que destaca aspectos tales como: aprendizaje activo y profundo, atención personal, diversidad, aprendizaje cooperativo y evaluación auténtica. Finalmente, en relación con el profesorado se exploró un conjunto de variables que van desde sus percepciones y valoraciones de los estudiantes, hasta su formación, reconocimiento profesional e institucional y condiciones de trabajo, además de su formación, pues son factores a los que se les confiere un valor decisivo precisamente en el trabajo con estudiantes en riesgo (Jonson y Rudolph, 2001; NCFAP, 2003).

2. ALGUNAS PREGUNTAS FUNDAMENTALES A RESPONDER

Por la complejidad del tema objeto de estudio y el marco teórico mencionado, son múltiples las cuestiones que se pueden levantar y que, de hecho, guiaron la investigación más amplia. Procurando seleccionar aquí lo esencial, vamos a formular un par de ellas, pero no sin dejar constancia previa de un reconocimiento obligado.

Además de otras consideraciones y balances que expondremos sobre los programas estudiados, es justo reconocer su contribución positiva a propiciar a una porción importante de alumnos un tipo de oportunidades en cuya ausencia habrían salido expulsados del sistema sin las "segundas oportunidades" que cualquier persona merece y muchos de ellos no habrían logrado graduarse ni, quizás, restañar algunas heridas en su propia imagen personal, social y académica provocadas por sus trayectorias escolares, precisamente en una etapa de su vida tan importante como la que marca el tránsito desde la adolescencia a la vida adulta¹⁵.

Eso no es óbice, sin embargo, para formular algunos interrogantes pertinentes, en particular desde una perspectiva que conecte escuela y justicia social y que cifre, como es debido, los principios, valores y compromisos de una sociedad justa en la obligación de garantizar a todos

15. Según datos recabados en nuestra investigación, en la Región de Murcia, entre el curso 1996-97, fecha de inicio del PDC, y el curso 2002-03, el incremento de alumnado en este programa estuvo alrededor del 290%. Según datos del MEC (2002), el incremento del PGS a escala nacional, en ese mismo período de tiempo, ha superado el 300%.

sus ciudadanos un salario cultural básico para desempeñarse en la vida con libertad y participar activa y responsablemente en las distintas esferas sociales, culturales y laborales (Escudero, 2003). Desde este punto de vista, pues, nos parece que hay un tema de fondo que puede generar dos preguntas fundamentales. Según fueren las respuestas a las mismas, habrá motivos para balances, debates y conclusiones bien diferentes en relación con estos programas, u otros similares, destinados a la población escolar de mayor vulnerabilidad de exclusión educativa.

La primera de ellas se puede enunciar en estos términos: ¿El PDC y PGS son medidas curriculares e instructivas que propician el logro de los aprendizajes del currículo regular de la educación obligatoria haciéndose cargo de la realidad y necesidades de aquellos sujetos que encuentran mayores dificultades en el aprendizaje, pero sin renunciar a una formación relevante, rigurosa, intelectual, personal y socialmente rica, estimulante y aceptablemente bien valorada? La segunda, que sería, en realidad, la otra cara de la moneda, podría quedar así: ¿El PDC y PGS son medidas que, partiendo del buen principio de la adaptación extraordinaria del currículo, lo convierten en contenidos, aprendizajes y oportunidades de formación escolar (y socialmente) rebajadas y devaluadas, pues minimizan los contenidos y los objetivos, renuncian a aprendizajes intelectualmente ricos y exigentes, y proveen experiencias de enseñanza y aprendizaje sustentadas sobre bajos niveles de exigencia y expectativas?

Como es fácil de advertir, en el supuesto de responder afirmativamente a la primera de las cuestiones, habríamos de concluir que estos programas, tal como se desarrollan en los casos estudiados, han supuesto compromisos efectivos con la diversidad, sin renunciar a la formación común y oficialmente considerada como básica, obligatoria y común. Por el contrario, si los datos apuntaran más bien en la línea de una respuesta afirmativa a la segunda pregunta, habríamos de concluir –sin merma del reconocimiento más arriba indicado– que estos programas atenúan de alguna manera el riesgo escolar de exclusión, pero siguen representando una modalidad de *inclusión insuficiente*, que es lo mismo que decir un reconocimiento y realización insatisfactoria del derecho de todos a un bien tanpreciado y esencial como una buena educación y buenos aprendizajes.

3. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE EL CURRÍCULO, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE Y EL PROFESORADO

Los datos que se presentan sumariamente sobre cada uno de estas dimensiones de los programas proceden, como dijimos, de diversos cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes de ambos programas, del análisis documental y diferentes estudios de casos, en los que se realizaron visitas a los centros y entrevistas a directores, orientadores, profesores y alumnos.

3.1. El diseño del currículo de los PDCs y PGSs.

En ambos programas, los centros elaboraron el currículo correspondiente ajustándose a las directrices establecidas por la administración y asumiendo, al menos formalmente, una concepción de la diversificación curricular una medida extraordinaria "destinadas a alcanzar los objetivos de la etapa con una metodología específica", tal como lo estableció en su momento la LOGSE. Su diseño habría de ser elaborado por los equipos directivos (Jefe de Estudios), el Departamento de Orientación y los Departamentos Didácticos de los institutos. Por su parte, la garantía social se definió como una medida destinada a "los alumnos que no alcancen los objetivos, persiguiendo una formación básica y profesional para incorporarse a la vida activa". La estructural formal establecida (objetivos, contenidos, metodologías, recursos, horarios, agrupamiento, espacios, etc.), se elaboró en ambos, con las especificidades de cada uno de ellos. En el primero, las materias

específicas (ámbito sociolingüístico y científico-técnico, materias no específicas y optativas), en el segundo, la formación profesional específica, formación y orientación laboral, formación básica, actividades complementarias, tutoría y prácticas formativas en empresas). El diseño, pues, de los respectivos programas se ajustó a la normativa, pues eso era una condición necesaria para la aprobación por la administración educativa de su desarrollo por parte de los centros y, en su caso, otras instituciones.

Más allá de la satisfacción de las exigencias formales en lo que al diseño curricular se refiere, tanto los documentos materiales como la información obtenida por distintas vías permiten hacerse una imagen algo más real sobre el diseño curricular realizado, los procesos implicados y qué sujetos participaron en todo ello con mayor protagonismo e influencia.

Las decisiones más importantes acometidas en el diseño, tomando como base algunos datos de los cuestionarios, fueron, por este orden: elaborar materiales específicos y adaptados a las características de los estudiantes (66.0%); seleccionar y secuenciar los contenidos en base a la información disponible (49.1%); modificar contenidos y actividades de los cursos ordinarios en razón de lagunas del aprendizaje diagnosticadas en los estudiantes (48.2); organización de los contenidos de forma integrada (29.6%); y sobre la base de una discusión a fondo de los contenidos y aprendizajes a lograr (22.9%). Aunque estos datos cuantitativos son matizados por otras informaciones recabadas mediante las entrevistas en los estudios de casos, ofrecen ya algunos indicios de las decisiones tomadas y los asuntos sobre los que versaron. Lo más citado, como puede apreciarse, es la tarea de elaborar materiales adaptados. Es una muestra, además de otras, de que estos programas están tan en los márgenes que ni siquiera han sufrido la "colonización editorial", pues seguramente no representan una fuente de ingresos tan masivos como lo que suele suceder con la enseñanza regular. Otros aspectos propiamente relacionados con la selección y organización de los contenidos y objetivos es algo que sólo lo puntúa alto menos de la mitad de los encuestados, ocupando un lugar todavía más bajo la organización integrada de los contenidos, a pesar de que ésta decisión curricular estaba expresamente contemplada en la filosofía y orientaciones del PDC. El valor más bajo de todos es el atribuido a la cuestión relativa a si hubo o no una discusión a fondo de los contenidos y aprendizajes que habrían de ser trabajados con los estudiantes.

A partir de las entrevistas con diversos sujetos (equipos directivos, orientadores y profesores implicados en los programas), se corrobora la impresión de que el diseño de los programas estuvo marcado por el cumplimiento formal de los requisitos establecidos por la administración, lo que se hizo, por lo general, encargando el diseño de la materias a los departamentos didácticos, y su integración posterior por el equipo directivo y departamento de orientación; también se dio el caso de que el programa elaborado por algún otro instituo que ya lo estuviera desarrollando fue la fuente de inspiración, por decirlo de este modo, para el diseño del propio. Da la impresión, pues, de que se trató de un diseño compuesto a base de piezas separadas (recuérdense algunos de los datos al respecto de la contribución sobre aspectos organizativos), y que, una vez elaborado y aprobado el proyecto correspondiente, tanto en uno como en el otro de los programas ha permanecido en el tiempo como tal, sin sufrir otros ajustes o modificaciones salvo las relativas a sus aspectos más estructurales (horarios, espacios, recursos...), en razón del personal y condiciones disponibles. En realidad, el profesorado implicado presta más atención a su programación de aula, que, como reconoce, se construye a partir del diseño base que en muchos casos se encontraron ya elaborado cuando se incorporaron al programa.

Al indagar acerca de los principios y criterios seguidos para la determinación de los contenidos, reiteradamente aparecen declaraciones que apuntan hacia "contenidos mínimos" que permitan graduarse. Esto es así en los dos ámbitos específicos del PDC, y todavía más acusado, en el caso de las materias no específicas y optativas, que suelen obedecer a la idea de que supongan contenidos "prácticos", esto es, que no exijan demasiado esfuerzo y estudio. En el caso del PGS, básicamente se reproduce el mismo patrón, con la salvedad de que aparecen

coincidencias en el hecho de que el diseño se asienta sobre el criterio de que hay que reforzar la formación profesional específica, pues la formación básica "es lo que menos les gusta" a sus alumnos. El principio, por lo tanto, es "minimizar la teoría y maximizar la práctica". Como se decía más arriba, cuando los sujetos entrevistados hablan del diseño de los programas, el dato predominante revela que el documento oficial constituye el punto de referencia genérico sobre el que cada profesor, desde una dinámica más ligada al día a día y a su propia experiencia, va tomando las decisiones que estima conveniente para "adaptar" (y rebajar) los contenidos a la situación e intereses de los estudiantes. De manera que, en resumidas cuentas, la imagen obtenida respecto al currículo diseñado en los programas induce a afirmar que se trata de un documento formal y oficial, asentado sobre el eje vertebral de adaptar (rebajar los contenidos y exigencias), a partir de lo que cada uno de los profesores particulares puede, y de hecho suele ejercer un amplio margen de discrecionalidad apoyada en sus juicios, improvisación y flexibilidad.

Nos atreveríamos, por lo tanto, a calificar el diseño curricular de estas medidas con dos notas: de una parte el criterio de *aminorar el currículo* regular para hacer posible la graduación (PDC), y el de centrarlo sobre la formación profesional específica (PGS), ya que la formación básica no cautiva el interés de los estudiantes; por otra, la existencia de una dinámica que no llega a propiciar procesos de discusión a fondo de los contenidos y aprendizajes, lo que deriva en la constitución de *amplio margen de discrecionalidad* delegada sobre el profesorado encargado de las clases. Esto podría calificarse como una forma peculiar de descentralización interna de las decisiones sobre el currículo en la acción, bastante libre, por lo demás, de mecanismos y controles institucionales, así como de procesos regulares de revisión, desarrollo y mejora de los programas. Ya en el diseño, pues, se nota el carácter marginal que los define.

3.2. La enseñanza, aprendizaje y resultados

Como suele suceder también en la enseñanza regular, el discurso del profesorado presta mucha mayor atención a su trabajo de aula, y en todo caso a su programación de la enseñanza, que al diseño general del currículo. A la hora de informar de esta faceta de los programas, hemos de dejar constancia de que, salvo en algunos casos aislados que finalmente no fueron considerados, no fue posible realizar las observaciones de aula que estaban previstas en el diseño del estudio de casos. Puede ser atribuible a diversas razones en las que no viene al caso entrar aquí. Contando con informaciones de cuestionarios (profesores y estudiantes), y los datos recabados en los estudios de casos, es posible acercarse, con todo, a una imagen aproximada de las aulas, la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de ambos programas. Vamos a destacar los aspectos más sobresalientes.

Según los profesores del PDC, sus clases propician una relación social y personal cercana a los estudiantes (94.4%); se utiliza actividades más variadas que en las aulas ordinarias (88.9%); hay relaciones positivas entre los alumnos (83.3%); se tiene más en cuenta su realidad personal y se abordan temas de actualidad (73.1%); los contenidos se organizan en proyectos de trabajo (70.4%); los contenidos que se tratan son los del currículo regular pero con menor nivel de exigencia (regular y mucho 75.7%); se utiliza el trabajo en grupo (regular 37.7%, bastante y mucho 64.6%); hay cambios sustantivos tanto en los contenidos como en la metodología (regular, 14.8%; bastante y mucho, 57.4%). Como es de suponer, no ha de prestarse tanta atención a los índices numéricos de cada uno de estos aspectos, cuanto al patrón que sugieren. Se puede subrayar, así, que lo que más se destaca es un ambiente de aula positivo y más cercano a los estudiantes que lo que ocurre en las clases regulares, mayor variedad de actividades, aunque un uso mediano del trabajo en grupo y, confirmando apreciaciones previas, la reiteración en que se alteran tanto los contenidos como la metodología del currículo y clases regulares. Por su parte, el profesorado encuestado de Garantía Social ofrece una imagen relativamente diferente: destaca la afirmación

de que las clases son más activas y participativas (95.4%); un clima positivo de aula (83.4%); variedad de actividades (82.8%); tratamiento globalizado de los contenidos (78.1%); uso de diversos materiales didácticos (75.1%), aunque en menor medida de equipos informáticos (48.4%). El elemento común es la constatación de un clima relacional positivo y la mayor cercanía, respeto y valoración entre alumnos y profesorado. Con carácter propio, seguramente por los contenidos y recursos propios de la formación profesional específica, en la segunda de las medidas se aprecia mayor incidencia del trabajo práctico y el uso de recursos diferentes.

Es ilustrativo contrastar este punto de vista del profesorado con el de los estudiantes. En el PDC, los alumnos subscriben ampliamente que las relaciones con sus profesores son realmente positivas: les ayudan más que en las clases regulares ante las dificultades (86.9%); les prestan más atención e interés (76.1%); ahora tienen mejores relaciones con ellos que antes (74.5%). Y algo similar ocurre en Garantía Social, aunque con porcentajes más bajos: ayudan más en dificultades (70.4%); las relaciones son mejores (59.6%); les prestan más atención (57.7%). Como nota distintiva, en los estudios de casos se pudo apreciar que son más frecuentes los conflictos de convivencia, cuya resolución pasa en ocasiones por el abandono del programa por parte de los estudiantes con mayores problemas de comportamiento y relación. Ésta, por lo tanto, parece ser una de las características más definitorias y mejor valoradas por alumnos y profesores; como se ha puesto de manifiesto en otros estudios (Groninger y Lee, 2002), el apoyo personal y social, el interés y la dedicación personal, son algunos de los aspectos más positivos de estos programas.

La imagen más "académica" del aula nos ofrece, sin embargo, un perfil algo matizado en comparación con el declarado por el profesorado. Al preguntarles en los cuestionarios a los estudiantes acerca del tipo de actividades y aprendizajes más destacables de las clases han señalado por orden: comprender los contenidos (88,7%); hacer ejercicios de aplicación (85,0%); razonar y resolver problemas (74,0%); trabajar en grupo (66,7%); tratar y discutir temas de actualidad (54,3%); elaborar trabajos escritos y exponerlos en clase (49,7%); memorizar contenidos (45,0%); realizar actividades prácticas (42,0%). A su vez, el perfil derivado de las respuestas de los alumnos de PGS básicamente reitera el mismo patrón con dos salvedades: aquí se realizan más actividades de tipo práctico (62,2%) y es muy poco valorada la realización de trabajos escritos para exponer en la clase (29,0%).

La información obtenida en los estudios de casos nos ha permitido precisar estos datos cuantitativos. En lo que se refiere al patrón metodológico de enseñanza, en el PDC parece dominar la explicación de contenidos, la realización de ejercicios, la práctica de destrezas básicas hasta dominarlas y la revisión del trabajo por el profesor. En Garantía Social, la explicación, demostración, práctica supervisada y repetición, con un trabajo bastante individualizado que, dada la ratio baja, es seguido y revisado por el profesor. De ese modo, la tutoría, tanto en uno como en otro programa, se ve facilitada por el escaso número de estudiantes.

Como puede verse, pues, los datos más cualitativos refuerzan más la imagen derivada de la visión de los estudiantes que la del profesorado. Según estos elementos, podría decirse que el esquema de aula se parece bastante al conocido modelo de "enseñanza directa", o, en el segundo programa, a la propuesta notoria que Joyce formulara hace algunos años para el entrenamiento en habilidades. No podría decirse que se practique una enseñanza memorística, pero tampoco que el modelo en su conjunto se corresponda con las características de una enseñanza para la comprensión, en los términos referidos por Darling Hammond, de los que, quizás, el que más se procura realizar es el relativo al cuidado, respeto, atención y interés por estar más pendiente de los estudiantes que de los contenidos a impartir.

Por lo demás, otras informaciones diferentes que surgen del análisis de las entrevistas dejan todavía más claros algunos de los ejes sobre los que parece articularse la enseñanza, que es donde se realiza de modo determinante la selección y reducción de los contenidos que aparecen en el diseño base de los programas: es preciso, dicen los profesores, contar con que los

alumnos llegan muy "tocados" académica y personalmente, así como en sus intereses, motivación y capacidad de tolerar contenidos teóricos que exijan esfuerzo y estudio; "son apáticos" y todo ello exige variar las actividades y centrarse en los aspectos más concretos. En caso contrario, se "pierden"; "desconectan, se aburren y hasta se duermen". El profesorado es consciente de que, reincidiendo en el tema relacional y personal, "es preciso ganárselos", "tienes que dar lo mejor de ti, todo lo que tienes". Es reconocida y asumida, de ese modo, la necesidad de reforzar los vínculos personales con los estudiantes, y a eso hay que atribuir los mejores logros de los programas. Cuando hablan los profesores de los contenidos que "son capaces" de trabajar con los estudiantes, la recurrencia al principio de "tener que rebajarlos" en el PDC, así como la constatación de que la "formación de base" se trabaja a duras penas, pues lo que más les atrae es la formación práctica, profesional y específica, aparecen como aspectos dominantes. Eso se corrobora al tratar el tema de la evaluación, cuyos criterios más importantes, tal como declaran la mayoría de los docentes, se concretan, a efectos de graduación en PDC, en conferir un peso decisivo a los logros alcanzados en los ámbitos específicos, y, dentro de esa tónica, el buen comportamiento y la realización de las actividades cotidianas. El currículo no es riguroso y la evaluación, por ende, tampoco. Los mínimos se rebajan todavía más en Garantía Social, particularmente en la formación básica u otros contenidos no estrictamente relacionados con la formación profesional específica, pues "los niveles de conocimiento con que llegan al programa suelen ser muy bajos". Quizás todo ello explica, al menos en parte, que los índices de graduación en diversificación curricular sean altos, en torno al 80% según pudimos apreciar en las bases de datos de la administración correspondientes al período 1996-97 y 2002-03. De hecho, son veinte puntos por encima de la graduación obtenida por los alumnos que siguen la vía regular; lo cual, cuando se tratan datos globales de la población, ayuda a entender la cifra de no promoción en torno al 30%. De los alumnos que se titulan, que son la mayoría como decimos, pasan en su mayor parte a la formación profesional de grado medio, y escasamente al bachillerato. En Garantía Social, en torno también a un 80%, aunque esta cifra no pudimos corroborarla numéricamente, superan una prueba específica que habilita para acceder a la formación profesional de grado medio.

Ampliando la mirada sobre los resultados más allá de estos indicadores, lo que el profesorado valora más positivamente del PDC es que mejora la imagen académica y personal de los alumnos (81.1%), se les vuelve a enganchar en el estudio (66.7%), siendo los resultados (académicos) de sus aprendizajes aceptables (56.6%); y se les abre una vía de inserción profesional (85.9%) en Garantía Social. Un nuevo índice, pues, de la primacía que lo social y relacional tiene también en resultados y su valoración, no sólo en procesos. En líneas generales, los alumnos subscriben ese tipo de juicios: han tenido una ocasión de mejorar su propia imagen y volverse a interesar por el estudio. Este panorama, por lo tanto, justifica el reconocimiento hacia estos programas que hicimos explícito en su momento, pero también marcan la frontera que sus logros y resultados no consiguen traspasar. Alguna explicar adicional se puede encontrar sin contemplamos algunos datos relativos al profesorado.

3.3. El profesorado de los programas

Las respuestas a las preguntas de quiénes son los profesores, cómo y por qué llegan a los programas, cómo se sienten en términos de valoración, reconocimiento y condiciones de trabajo, cómo valoran los recursos y medios, qué dicen de su formación y preparación para trabajar con estos alumnos y cuáles son sus condiciones de trabajo, exigirían establecer diversos matices dada la naturaleza y emplazamiento diferencial de ambos programas, así como los alumnos con que cada uno de ellos trabaja.

En los PDCs, al menos en el caso de la Región de Murcia, es un hecho que arrostra sus propias consecuencias el relativo a que la práctica totalidad de profesores de ámbitos ha llegado al programa por un concurso de traslado específico. A ese dato va asociado que una diversidad de motivaciones, como la de acercarse a un centro más próximo al lugar de residencia, haya sido lo que determinó su adscripción y permanencia. Por su parte, esa circunstancia ha generado reacciones y relaciones dispares con el resto del profesorado, y, en particular, el que algunos manifiesten que son tratados como "profesores de segunda" y se encuentran en los centros "bastante aislados". Hay que advertir, además, que el conjunto de ítems de los cuestionarios relacionados con las valoración y reconocimiento, recursos y medios disponibles, formación recibida antes y durante la estancia en el programa, son los peor valorados de todos. Como una muestra, la disponibilidad de recursos suficientes es valorada positivamente sólo por el 51% del profesorado, cosa que queda todavía aminorada en las informaciones procedentes de entrevistas. Llama especialmente la atención el tema de la formación: sólo un 13% declara que antes de entrar en el programa recibió algún tipo de formación para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. En las entrevistas, por lo demás, se insiste en que fue principalmente de corte organizativo y burocrático. Respecto a si han seguido recibéndola a lo largo del tiempo, un porcentaje del 33.3% no responde al ítem, y sólo suscriben tal afirmación un 27.8%. Es más, cuando se les preguntó en otro ítem cuáles debieran ser las medidas destinadas a mejorar el funcionamiento del programa, a la formación se la coloca en los últimos niveles de una lista de ocho opciones; replantear a fondo qué y cómo enseñar, vigilar la transición a la secundaria, hacer más selectivo el pase desde la primaria, más medios y recursos y trabajar con las familias están claramente por delante en lo que estiman que sería necesario. Y, dicho sea de paso, entre el profesorado que no trabaja directamente en el programa, a quien también se le preguntó por este extremo, las medidas que habrían de tomarse en su opinión se refieren a ajustes estructurales y el refuerzo de los criterios de selección en la transición de primaria a secundaria, despreciando prácticamente la importancia y la necesidad de la formación para mejorar el programa.

Por su parte, el profesorado de Garantía Social es bastante heterogéneo en razón de la institución donde se esté impartiendo, institutos, asociaciones, educación de adultos, municipios. Esa situación genera unas condiciones de trabajo desgraciadamente marcadas en algunos casos por la inestabilidad y falta de perspectivas de futuro (el 40.6% ve estos aspectos en claves más positivas, pero el resto no), el reconocimiento y valoración institucional que se les presta por trabajar con sus estudiantes recibe una cota baja (29.7%); la remuneración salarial es considerada bastante o muy aceptable por la mitad de la muestra (51.6%), aunque en este caso se declara haber recibido formación en mayor grado que en el otro programa (40.6%).

Como puede apreciarse, los datos encontrados sobre el profesorado ofrecen el lado menos positivo de uno y otro programa. No estamos aludiendo con ello a nada que ponga en cuestión su dedicación, esfuerzo, cuidado y atención a estos alumnos, sino a otros aspectos que apuntan, más bien, hacia su lugar y reconocimiento por el sistema, los centros y los demás profesores. No sólo se marginan alumnos y programas, sino también a quienes, bajo ciertas condiciones, son destinados, voluntaria o forzosamente, a trabajar en los mismos. Es otro indicador del carácter un tanto marginal de estas medidas, tal como se revela en la aportación que trata ciertos aspectos organizativos. Y, desde luego, el asunto del descuido y las omisiones de la formación es algo que llama poderosamente la atención en negativo. Está tan incrustada, además, en el modo de ver las cosas, que no se la considera prioritaria de cara a la mejora del programa, tal como aparece expresamente en la diversificación curricular. La ausencia de una preparación adecuada, y tanto en ideas como en capacidades, quizás explique por qué, además de la fuerte inversión personal de los docentes, en ningún lugar aparezca la existencia de algún proyecto relativamente bien armado para trabajar el currículo y la enseñanza de alumnos que, desde luego, requerirían otras ofertas pedagógicas más sólidas y ambiciosas, intelectualmente rigurosas y metodológicamente más innovadoras.

4. CONCLUSIONES: UN BALANCE GENERAL PERO PARCIAL

Por la circunscripción de la investigación y las dificultades operativas de obtener toda la información que habría sido deseable, la imagen que surge de los datos precedentes sólo permite un balance, como decimos, general y parcial. Así y todo, tomando como referencia las dos preguntas generales que nos hicimos antes de exponer los datos, el análisis y la interpretación de los mismos avalan más las sospechas de la segunda que las hipótesis de la primera. Es decir, estas medidas, dentro de sus peculiaridades distintivas, han sido mucho mejor que nada; de no haberse desarrollado, un grupo muy importante de estudiantes habría no sólo corrido riesgos de exclusión, sino que su marginación de la formación habría sido todavía más severa. Se habría vulnerado, todavía en mayor grado, el derecho a la formación básica y obligatoria. Los problemas detectados apuntan, sin embargo, hacia diversas evidencias que avalan un balance que no puede ser complaciente. La misma construcción escolar del riesgo escolar ha de revisarse a fondo, y con ello, no sólo las medidas reactivas más al uso, sino una política preventiva que es preciso diseñar e insertar bajo los compromisos y aspiraciones de todo el sistema, todos los centros, todos los profesores. Los costes de la derivación de alumnos con problemas escolares hacia medidas especiales los hemos podido ilustrar: un currículo devaluado, unos niveles de aspiración y expectativas en cuanto a objetivos y contenidos rebajados a mínimos, unas prácticas de enseñanza dejadas en manos de la capacidad de inventiva de un profesorado al que también, a su modo, se le confina a los márgenes del sistema, los centros y la profesión docente. Nos parece, asimismo, que las grandes omisiones en materia de formación podrían considerarse como uno de los síntomas más inquietantes respecto a la valoración social y educativa, primero, de los alumnos a quienes están dirigidos estos programas, y, segundo, de la calidad educativa que se diseña, acondiciona y ofrece. Mientras, además de otras muchas propuestas posibles, no se dignifique intelectual, institucional y profesionalmente (también en condiciones de trabajo y salarios al profesorado de garantía social) a los docentes que trabajen con estos alumnos, será improbable mejoras sustantivas de los mismos. Y, desde luego, mientras la lucha contra el riesgo de exclusión no se asuma como una responsabilidad compartida por todo el centro, debiendo reforzar, a su vez, sus vínculos y apoyos sociales más amplios, será difícil responder a este desafío de manera satisfactoria, y justa.

REFERENCIAS

- BAKER, B (2002): The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children, *Teachers College Record*, 104 (4) 663-703.
- CRONINGER, R.G. y LEE, V. (2001): Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4)548-581.
- DARLING HAMMOND, L (2001): *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DOYLE, W. (1983): Academic Work. *Review of Educational Research*, 35, 159-199.
- ESCODERO MUÑOZ, J.M. (1999): El desarrollo del currículo por los centros, en Escudero, J. M. (coord.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis.
- ESCODERO, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona: Ariel.
- ESCODERO, J.M. (2003a): La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?, en Linares, J y Sánchez, M^a (coords.) *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*, Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital. Puede verse también en: www.nodo50.org/movicalidad.com
- Escudero, J.M. y Martínez, B (2004) *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.

JONSON, D.Y RUDOLPH, A. (2001): Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. (www.ncrel.org)

Karsz, S (2004) La exclusión: concepto falso, problema verdadero, en Karsz, S (coord.) La exclusión: bordeando sus fronteras. Barcelona: Gedisa.

KLASEN, S. (1999): Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports.

MARTÍNEZ, B. (2002): La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

NACIONAL COMISIÓN ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (2003): No Dream Denied. A Pledge to America's Children. Report. Washington, DC.

NEWMAN, F.M. y otros (2001): Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. University of Wisconsin, Madison. <http://www.wcer.wisc.edu/Tezanos>, J.F (2001) La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas, Madrid: Biblioteca Nueva.

TENAZOS, J.F. (2001): *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.

REFERENCIAS

BAKER, B. (2002) The Hunt for Dollars: The New Basics and the Normalization of School Failure. *Teachers College Record* 104 (4) 623-703

CRONINGER, R.G. & ZEEV, T. (2001) Social Capital and Dropping Out of High School. *Journal of Research on Education* 21(4) 248-268

DARLING-HAMMOND, L. (2001) El debate de la opción: cómo elegir bien. *Estudios para todos* 20(1) 10-15

BOYLE, W. (1987) *Academic Voice*. New York: Falmer

BOYER, M. (1997) *La escuela del futuro*. Los centros de futuro. IM (coord.) *Declaración de la Unión de Clases y Profesores*

ESCUDERO, J.M. (2002) *La educación compensatoria y la organización escolar*. Un programa de una década de los Centros de Control. IM (coord.) *Estudios para todos* 20(1) 10-15

UNESCO (2000) *Diversidad, equidad y educación*. Madrid: UNED