

vez, una relación estrecha con nuestros análisis, el que se ofrece en una de las aportaciones que complementariamente se ha presentado al Simposio por la profesora Begoña Martínez, de la Universidad del País Vasco en Donosti, donde se analiza la pluralidad de respuestas que vienen adoptándose para afrontar la diversidad, desde luego con las mejores intenciones, pero también con algunos interrogantes que invitan a la reflexión sobre el mismo fenómeno que nos ocupa.

Contribución I: LA CONSTRUCCIÓN Y LAS RESPUESTAS ORGANIZATIVAS A LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN ESCOLAR

M^a Teresa González González (*Universidad de Murcia*)

RESUMEN:

Esta contribución al simposio se centra en diversos aspectos del funcionamiento de los centros escolares (concretamente, IES) en relación con el alumnado en riesgo. Se presentan y comentan algunos datos empíricos derivados de una investigación realizada recientemente en la Universidad de Murcia sobre los alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, focalizada en los Programas de Diversificación Curricular y los de Garantía Social.

A lo largo de la exposición, se comentan en líneas generales algunos de los resultados de esta investigación, concretamente aquellos que permiten dar cuenta de cómo se moviliza y actúa el centro escolar ante la puesta en práctica de los mencionados programas. Se presentan organizados en grandes categorías temáticas referidas a las diversas dimensiones que configuran la organización escolar: estructuras, relaciones, procesos, entorno y cultura, a fin de ofrecer una panorámica lo más completa posible de cómo responde el centro escolar al alumnado en riesgo de exclusión en el marco de medidas educativas como son los PDC y PGS.

INTRODUCCIÓN

La aportación que se presenta seguidamente a este simposio aborda algunas cuestiones relacionadas con las respuestas organizativas de los centros a alumnos en riesgo de exclusión educativa en lo que respecta a medidas educativas como las representadas por los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y Garantía Social (PGS).

La problemática de los alumnos en riesgo no se circunscribe ni está únicamente relacionada con el trabajo que se hace en el aula (metodologías, materiales, relaciones pedagógicas) sino también con otros aspectos y cuestiones que conciernen al centro escolar en cuanto organización y a la vida que transcurre por sus estructuras, sus procesos y sus relaciones. Sin embargo, la importancia de los aspectos ligados al centro escolar y a su vida organizativa no ha constituido un foco de atención destacable a la hora de abordar el tema del riesgo escolar y los alumnos en riesgo. Ha sido habitual hablar y centrarse más sobre el propio alumno –por ejemplo qué factores, variables, atributos hacen de él un sujeto de atención particular, o lo designan como alumno que tiene problemas escolares; cuáles son sus circunstancias o condiciones sociales y económicas: etnia, cultura, lengua, nivel de ingresos familiares, etc.–, que sobre la organización.

Puede decirse que, en el fondo, la focalización casi exclusiva en estos alumnos y qué hacer con ellos pone de manifiesto una lógica según la cual la capacidad de superar dificultades se

sitúa fundamentalmente en los individuos y no tanto en las organizaciones escolares que se hacen cargo de ellos. En tal sentido no es extraño que se haya venido considerando que la organización y el funcionamiento del centro escolar no son responsables de las situaciones de riesgo de algunos de sus estudiantes

Sin embargo, en el marco de una lectura más amplia del fenómeno de la diversidad, habríamos de prestar atención no sólo a los individuos y sus características personales y socio-familiares, sino también al contexto organizativo en el que se están formando y, por tanto en el papel que éste puede desempeñar en dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos que recibe, entre ellos los que están en riesgo de exclusión. No se trata, desde luego, de atribuir al centro escolar toda la responsabilidad en las dificultades y fracasos de los alumnos, pero sí de llamar la atención acerca de que sus condiciones organizativas tanto pueden representar un entorno propicio y estimulante de una buena enseñanza, y de aprendizajes valiosos por todos los alumnos, como un entorno que dificulte, inhiba u obstaculice el desarrollo y aprendizaje de algunos alumnos en particular. De manera que además de que determinados alumnos pueden ser más vulnerables porque se encuentren con un currículo y enseñanza que representa barreras que para ellos pueden ser infranqueables, también otros aspectos de naturaleza más organizativa (estructuras, relaciones, dinámicas micropolíticas, procesos, modos y estilos de liderazgo, relaciones con el entorno...) pueden dificultar su progreso escolar, por no ser los más adecuadas para acogerlos y ofrecerles una respuesta educativa que permita posibilitar al máximo sus potencialidades.

Con la pretensión de ilustrar acerca de algunos aspectos del funcionamiento de la organización en relación con el alumnado en riesgo, presentaré y comentaré algunos datos empíricos derivados de una investigación que hemos realizado en la Universidad de Murcia (Martínez, Escudero, González García Nadal y otros 2004) en la que se exploraron, entre otros, diversos aspectos curriculares y organizativos así como resultados y valoraciones de los PDC y los PGS en institutos de la Región de Murcia.

Resultaría demasiado extenso proporcionar aquí una visión detallada sobre este particular, de modo que únicamente aludiré a algunos rasgos genéricos que pueden aportar una imagen global del papel desempeñado por la organización a la hora de hacer frente al reto que supone dar una respuesta educativa a alumnos en riesgo de exclusión. Con este propósito, organizaré la información de acuerdo con grandes categorías temáticas referidas a las diversas dimensiones que configuran la organización escolar: estructuras, relaciones, procesos, entorno, cultura (González, 2003), que, con ciertos retoques, se incluyeron en el diseño de la referida investigación. Una mirada a todas ellas en conjunto ofrece un cuadro panorámico del tema que estamos considerando.

DIMENSIONES ORGANIZATIVAS DEL CENTRO ESCOLAR, PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

A continuación se presentan algunos datos y consideraciones de carácter genérico; es obvio que no reflejan del todo la realidad de los centros analizados, cuyo funcionamiento interno y modo en que han implantado y están desarrollando los PDC y PGS, es diverso y variable. Es comprensible que sea así, pues las respuestas de cada centro escolar al alumnado diverso y en riesgo, aunque orientada por ciertas prescripciones formales, siempre es situacional y está mediatizada por los propios miembros de la organización, su interpretación y posicionamiento ante estos programas, las relaciones de trabajo, la coordinación que sean capaces de establecer entre ellos, los recursos disponibles, etc.

Las estructuras organizativas y cómo se utilizan

La incorporación a los institutos de Programas de Diversificación Curricular y de Garantía Social a los IES conlleva la movilización de ciertas **estructuras organizativas**. Éstas, como es sabido, quedan delimitadas en la normativa correspondiente, si bien, como muestran los datos de investigación, en cada centro lo establecido formalmente se ajusta y desarrolla de acuerdo con las peculiaridades en cada uno de ellos.

A partir de los datos de nuestra investigación, cabe hacer las siguientes consideraciones en torno a qué estructuras y cómo intervienen en el despliegue de los PDC y/o PGS en los centros:

- En lo que respecta a los **órganos de gobierno**, y específicamente al Equipo directivo, en general no parecen desempeñar un papel destacable en el desarrollo de las facetas curriculares y educativas de estos programas. Su papel se limita, preferentemente, a gestionar en el centro la solicitud oficial del PDC o PGS, participar de algún modo más o menos explícito en el proceso de adscripción de alumnos a estos programas y en su seguimiento (tarea que queda asignada al jefe de estudios) y asegurar ciertos recursos materiales (aulas, instalaciones y, en su caso, asignación de profesores) que hagan posible su desarrollo. Su función se focaliza más en cuestiones de papeleo que en promover la discusión y el trabajo en equipo para el adecuado diseño, elaboración y desarrollo en la práctica de los referidos programas; éste es un papel que se delega, prácticamente en todos los centros, al departamento de orientación.

- Por su parte, y en lo que se refiere a los **órganos de coordinación**, es evidente el peso importante que tiene el Departamento de Orientación del instituto en el desarrollo de los PDC. En casi todos los casos desempeña un papel visible en el proceso de adscripción (comunicar criterios a la junta de evaluación; aclarar o aportar apoyo ante dudas de la junta; hacer exploración psicopedagógica del alumno; informar a alumnos y entrevistarse con padres...) así como en las dinámicas de coordinación que se establecen en el centro, particularmente entre los profesores directamente implicados. Su papel, sin embargo, parece ser menos activo en los PGS, pues no se proyecta más allá de la iniciativa de implantar el programa en el centro y el proceso de adscripción de alumnos. El desarrollo de este programa recae primordialmente sobre los profesores implicados en el mismo –por lo general no adscritos a este departamento–, de modo que la colaboración y apoyo del Departamento de Orientación en los PGS, aunque con alguna excepción, no parece ser la tónica general.

La intervención de otros órganos de coordinación en la implantación y desarrollo de estos programas es más limitada a momentos puntuales: las Juntas de profesores, a la hora de proponer alumnos que habrían de ser adscritos a PDC o PGS, y durante la evaluación de los mismos; los departamentos didácticos, con los que se cuenta puntualmente en el momento de hacer el diseño de la oferta curricular, sin que su implicación en el programa vaya más allá –incluso en los casos de PGS analizados ésa implicación no parece haberse producido, salvo cuando en el centro existen departamentos de familias profesionales–. Menor aún parece ser el papel asignado a la CCP, a la que prácticamente no se hace mención alguna por parte de los profesores entrevistados.

- En lo que atañe a los **agrupamientos** de alumnos, son dos las grandes decisiones que se toman: quiénes son adscritos a los grupos de PGS y/o PDC y a qué grupo regular de la ESO se asignan los alumnos de los grupos de PDC para el desarrollo de las áreas bilénguas y materias comunes. La primera decisión se toma en base a los criterios fijados en la normativa y, de algún modo, acordados en los centros –en algunos la determinación y clarificación de criterios para asignar a alumnos al PDC no ha estado exenta de polémica–.

cas entre los profesores—. En el proceso de adscripción interviene fundamentalmente el profesorado (que detecta los casos), el orientador (que desempeña un papel importante el todo el proceso de adscripción) y, en gran parte de los casos analizados, el jefe de estudios (en los momentos de decisión final). La segunda decisión a que aludía, se toma en base a diversos criterios, si bien el más común parece venir marcado por las optativas que vayan a cursar estos alumnos. No deja de ser éste un mecanismo sutil de segregación pues al utilizar como criterio frecuente la optativa elegida —y dado que algunos centros ofertan optativas específicas para los alumnos del PDC; o bien instan a éstos a optar por aquellas que tengan un carácter “más práctico”— tienden a ser asignados a grupos con optativas fáciles, grupos que suelen ser etiquetados como menos buenos que los de alumnos que han elegido optativas académicas (González y otros, 2001).

Las relaciones de coordinación en el centro

Entre los múltiples datos que nos ha aportado nuestra investigación sobre las dinámicas relacionales en los IES con PDC y/o PGS me referiré aquí únicamente a cómo discurre la coordinación entre los docentes y sobre qué contenidos, pues nos puede indicar cuál es la capacidad de los centros para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que tienen más dificultad para seguir el ritmo regular de la enseñanza.

- Las funciones de coordinación del currículo y enseñanza en estos programas se circunscriben, prácticamente, a los profesores que trabajan específicamente en ellos. En el caso de los PDC, los profesores de ámbito suelen reunirse —de modo más o menos regular y formalizado, según los casos— con objeto de intercambiar información sobre los alumnos (problemas, capacidades, actitudes), hacer un seguimiento de los mismos y de su evolución, comentar aspectos relativos al desarrollo de las clases (contenidos que se eliminan, normas de clase, faltas...), acordar cuándo llamar a los padres, etc.

Únicamente un 20,4% de los profesores de ámbito consideran que estas reuniones constituyen una fuente de formación y desarrollo profesional. Y es que en realidad, los contenidos de las mismas tienen que ver más con el intercambio de información y comentario sobre lo que se está haciendo en el aula, que con la reflexión y análisis compartido y sistemático sobre las prácticas con los alumnos del PDC y sus resultados.

- Es notoria la escasa coordinación entre profesores del PDC y profesores de departamentos didácticos. Se llevó a cabo alguna (en unos centros más que en otros) en el momento en que se planificó la oferta curricular, al solicitar el programa; pero una vez iniciado su desarrollo en las aulas, más que coordinación lo que existe son contactos esporádicos, establecidos de modo particular y personal por algunos profesores de ámbito de cara a introducir modificaciones en el programa, cuando se revisa. Sólo en uno (C3) de los siete centros estudiados se ha contemplado formalmente en el horario una sesión semanal de coordinación entre los profesores de ámbito y departamentos que, según el director no ha contribuido a la fluidez de las relaciones ni a la coordinación entre ambos.

- Aunque se desarrollan otras reuniones en los centros —por ejemplo entre tutores de grupos ordinarios y de grupos de PDC, entre los miembros de la junta de profesores— éstas no tienen por objeto la coordinación del currículo y la enseñanza que se lleva a cabo en el PDC, sino, sobre todo, el dar información o comentar acerca de cómo van los alumnos, dificultades con el programa, cómo progresan, etc. De este modo, más allá de la información sobre los resultados que se están obteniendo, no es habitual que los profesores de la ESO dispongan de un conocimiento más amplio o detallado acerca del

programa, su dinámica o su conexión con las enseñanzas regulares. Este queda relegado al profesorado implicado en el programa, y no siempre a todos sino, particularmente, al profesorado de ámbito. De hecho únicamente un tercio del profesorado del PDC (37,7%) y algunos más (45,2%) de los docentes regulares afirman que en el instituto se comparte información sobre el funcionamiento, desarrollo y resultados del PDC.

- La coordinación existente no se suele plantear como un tema del centro, y no se cuestiona ni problematiza el que sea así, salvo entre algún docente aislado. Se delega en el departamento de orientación y en su capacidad para movilizarla, que en unos casos es mayor que en otros. Posiblemente el peso diferente del orientador en unos y otros centros a la hora de articular dinámicas de coordinación con respecto al PDC explique que sólo la mitad de los profesores (50,9%) lo perciban como fuente de apoyo y estímulo.

Esa, por así decirlo, *marginación* del PDC es incluso más acusada en los PGS, cuyo desarrollo ocurre con frecuencia paralelo a las enseñanzas regladas que se imparten en el IES, en los que el aislamiento del profesorado del programa en cuanto a la coordinación y toma de decisiones es notable, y la relación con el DO escasa o puntual. Se trata de un programa que descansa casi exclusivamente en lo que sean capaces de hacer los profesores a él asignados. Éstos, en su mayoría (85%) consideran que cuentan con posibilidades para trabajar juntos y coordinar el trabajo a realizar con los alumnos, si bien son menos (62,5%) los que entienden que tales posibilidades se reflejan efectivamente en la práctica, y menos aún (51,6%) los que valoran positivamente los tiempos reales para trabajar juntos y atender a los alumnos como desearían. En todo caso, la responsabilidad del desarrollo del programa recae en ellos y, en conjunto, valoran positivamente la coordinación interna en el mismo (92,9%).

Procesos: la elaboración y diseño de la oferta curricular del PDC y PGS

Los rasgos estructurales y de coordinación entre docentes que he comentado están relacionados de una u otra manera, con el modo en que se ha llevado a cabo en los centros el proceso de planificación del PDC y/o PGS. En relación con el mismo cabe destacar algunos aspectos como los siguientes:

- Aunque el equipo directivo del centro es quien se responsabiliza de la solicitud del PDC y/o PGS y de su diseño, es el departamento de orientación quien más se implica en la elaboración de la propuesta, si bien su peso varía de unos centros a otros y de un programa al otro: desde desempeñar un papel relevante en las decisiones programáticas y el diseño del currículo, hasta asumir uno más limitado: asesorar en cuestiones psicopedagógicas, proponer alguna optativa desde el departamento etc.

- El diseño de estos programas se elabora siguiendo las pautas establecidas en la normativa oficial, y las propuestas curriculares son elaboradas, en los PDC, por los profesores de ámbito con ayuda de los departamentos didácticos o por éstos últimos si la plantilla del centro no contaba, todavía, con profesorado de ámbito.

En todo caso, la participación del profesorado no parece haber sido muy destacable, ni muy sólida y sistemática, así como tampoco en todos los casos se realizó la "adaptación extraordinaria" del currículo regular que, por filosofía y normativa, habría de acometer el diseño del PDC. Así lo indican datos como los siguientes (ver tabla página siguiente).

- La implicación casi exclusiva en el diseño de las propuestas curriculares de los profesores implicados directamente en el programa, es aún más evidente en los PGS. Son ellos los que —en unos centros individualmente, en otros en equipo— seleccionan y planifican

Ha participado en la selección y organización de los contenidos y aprendizajes que hay que trabajar en el programa de Diversificación Curricular de su centro	33,3%
Se discuten a fondo el diseño de los contenidos del programa y la determinación de los aprendizajes que habrían de perseguirse	22,9%
Se determina los contenidos y su secuencia progresiva a lo largo del PDC tomando como base información adecuada sobre los niveles reales de aprendizaje de los alumnos	49,1%
Se realizan modificaciones substantivas en los contenidos y actividades del curso ordinario con vistas a ayudarles mejor a superar lagunas en el aprendizaje y lograr los objetivos pretendidos en el PDC	48,2%

los objetivos, contenidos y actividades de las materias en cada programa, teniendo en cuenta las orientaciones de la Consejería, y, según el 93,8% de estos docentes, en base a ideas claras y compartidas de lo que se debe enseñar y aprender en el mismo. Sólo en alguno de los IES en los que los profesores del programa quedan adscritos a los correspondientes departamentos de familias profesionales, se alude a la participación de éstos en el diseño de la propuesta curricular.

La relación del centro con su entorno

Las relaciones que el centro mantiene con su entorno se circunscriben básicamente a las establecidas con padres/madres. Se trata de una relación con cada familia que se desarrolla a través de una primera entrevista -en la que se le informa de la propuesta de que su hijo vaya al PDC o PGS, se le explican las características del programa y se obtiene su consentimiento-, y a través de otros contactos individuales que se mantienen a lo largo del curso en las tutorías.

No se mantiene, en la mayoría de los centros, relaciones sistemáticas y regulares con otras entidades, más allá de lo que son iniciativas particulares con algún agente social, cultural o educativo. En todo caso, se cuidan más explícitamente en centros en los que se desarrollan PGS.

La cultura organizativa: algunos rasgos

Gran parte de los aspectos que he venido considerando hasta el momento nos hablan de cómo en la cotidianidad de los IES se funciona con el supuesto de que los PDC y PGS más que programas del centro lo son del Departamento de Orientación o de los profesores específicamente asignados a los mismos, y por tanto en ellos descansa la responsabilidad de la respuesta que se ofrezca al alumnado en riesgo, que no parece ser considerada como asunto de todo el centro. Esta primera apreciación puede ser complementada y perfilada con otros rasgos culturales, entre los que destacaré dos: la escasa integración de estos programas en la vida del centro y la, también, escasa responsabilización por parte del centro de los resultados y trayectoria escolar de sus alumnos.

1. Estos programas y sus correspondientes prácticas en realidad no forman parte natural del funcionamiento cotidiano del instituto: no están presentes en las dinámicas de trabajo y relación profesional de los docentes, ni en las políticas y actuaciones de la organización. Algunos datos que nos permiten hacer esta afirmación, ya sugerida anteriormente son, por ejemplo:

- La consideración por parte del profesorado de PDC de que los demás profesores muestran escaso interés, disposición a implicarse o, simplemente, a conocer qué pasa en el programa, y la consiguiente percepción de que están solos, aislados y de que han de asumir toda la responsabilidad sobre esos alumnos. Aunque el PDC se valora, por lo general, en términos positivos en el centro, posiblemente ello, tal como sugieren los estudios de caso, esté más ligado que éste se convierte un espacio de alivio organizativo y pedagógico, que al hecho de que sea considerado como una oferta plenamente integrada en las dinámicas regulares del centro para dar una respuesta adecuada al alumnado en riesgo.
- La tendencia entre los profesores de PDC a considerar en mayor medida que los demás que el programa es marginal en el centro y está relegado en gran medida al DO y profesores de ámbito. Con los PGS, la marginalidad parece ser, salvo excepciones puntuales, más acusada: el programa funciona de forma bastante autónoma: queda desligado del resto de programas y oferta del centro, y la responsabilidad de su funcionamiento cotidiano y su coordinación interna, recae exclusivamente en los profesores que imparten clase en él. De hecho, aunque en torno a la mitad (53,1%) de la muestra de profesores de PGS considera que el programa cuenta con apoyos y estímulos a nivel institucional para que vaya bien y logre buenos resultados con los alumnos, únicamente el 29,7% considera que su trabajo y dedicación a los alumnos de PGS cuenta con reconocimiento institucional.
- El hecho de que el PDC no forma parte de las prioridades del centro, como sugiere el dato de que únicamente el 41% de profesores de PDC y el 15,8% de los demás docentes afirmen que en su centro existe una política destinada a prevenir la derivación de alumnos hacia el PDC, que se concreta en revisar y discutir los contenidos y metodologías corrientes bajo la perspectiva de hacerlas mucho más inclusivas. No parece existir tal política y, en ese sentido, cabe inferir que el PDC no constituye un ámbito de atención prioritario en los IES.

2. Es común que en los IES analizados se tienda a atribuir una escasa responsabilidad al centro sobre los resultados y trayectoria escolar de sus alumnos. En cierto modo, los PDC y PGS no sólo cumplen la función de liberar la tensión institucional que representaría el tener que atender a los alumnos derivados hacia el PDC en las aulas regulares, sino, al tiempo, la de proteger al centro y al profesorado de la necesidad de poner en cuestión esquemas pedagógicos y organizativos que, de este modo, quedan salvaguardados (Baker, 2002).

En este sentido, un rasgo cultural destacable en los IES analizados es la creencia implícita, de que las causas ('culpas') de que ciertos alumnos sean derivados hacia el PDC no están localizadas en el centro y la actividad educativa que desarrolla, sino en otros lugares. El "orden escolar" vigente, pues, queda así a salvo de cualquier tipo de cuestionamiento. ¿Dónde se sitúan las causas de que los alumnos hayan sido derivados al PDC?:

- En los propios alumnos, pues los que van al PDC tienen *menos capacidades para el aprendizaje escolar* que sus compañeros (35% de profesores de PDC; 56,9% de otros docentes); *menos motivación, interés o hábitos* (50,8% de profesores PDC; 45,1% de otros docentes); y *'pasan' más del estudio y del trabajo académico exigido en los IES* (27,8% de profesores PDC, 42,2% de otros docentes). Aunque en relación con el resto de los profesores, los de PDC parecen tener una percepción más positiva sobre las capacidades de estos alumnos y su grado de interés por lo académico, son significativas las expresiones utilizadas por ellos para referirse a sus alumnos: con *fracaso escolar, con mala escolarización, repetidores, con trayectoria escolar irregular o deficiente. Sin una buena base, con grave desfase curricular o capacidades curriculares bajas. Con nivel intelectual bajo; con*

capacidad pero vagos. Con 'falta de hábitos', con motivación baja, sin interés por aprender. Con problemas de comportamiento en clase, impulsivos, etc.

- En el entorno familiar de los estudiantes, (los profesores, según nuestros datos, le atribuyen más responsabilidad a éste que los propios alumnos)
- En el hecho de que pasan de la primaria a secundaria con niveles muy desiguales de aprendizaje (50% de profesores PDC, 59,7% de los demás docentes).

En este marco de atribución de responsabilidades, se mantiene la creencia de que el centro tiene poco que hacer para evitar que haya alumnos cuya única alternativa sea cursar un PDC, pues las causas de ello no radican en el centro:

- No están en cómo se coordinan las enseñanzas en el instituto: el 45,1 % de profesores de PDC y 46,5% de los demás docentes, consideran que en su centro la enseñanza está bien coordinada entre los diversos cursos y materias, de modo que en la ESO se ofrece una formación bien secuenciada, sin saltos o lagunas que se van acumulando.
- No se resuelven si se organizase y desarrollase la actividad educativa de otro modo: únicamente el 5,7% de los profesores de PDC afirma tener compañeros que sostengan que la casi totalidad de los estudiantes de la ESO podrían alcanzar los aprendizajes de esta etapa si se organizase el centro, el curriculum y el trabajo de aula de otra forma, y sólo el 10% de los demás docentes lo afirma.
- Se funciona con la idea de hay estudiantes que no están en condiciones de lograr los objetivos de esta etapa, hágase lo que se haga con ellos: Sólo el 15,3% de los docentes regulares está convencido de que si se seleccionara mejor los contenidos esenciales y se utilizaran otras metodologías en el aula más adecuadas a sus necesidades, cualesquiera de los estudiantes obtendría el Graduado en ESO sin tener que recurrir al PDC, idea que sostienen algo más los docentes de PDC (20,4%), generalmente más propensos a imputar ciertas responsabilidades al centro escolar en la derivación de alumnos hacia este programa.

Podría decirse que late en el fondo una suerte de fatalismo pedagógico, que recae concretamente sobre los alumnos (aunque, éstos, según datos de cuestionario, parecen tener una valoración e imagen de sí mismos sensiblemente mejor que la que les atribuyen sus profesores), como pone de manifiesto el dato de que sólo un 45.2% de los docentes regulares creen que los alumnos del PDC pueden llegar a interesarse más en el estudio, frente al 77,8% de los profesores de PDC que admiten el beneficio de esa posibilidad

CONSIDERACIONES FINALES

Los datos apuntados, si bien no constituyen un análisis detallado de cómo responde la organización escolar al alumnado en riesgo, nos ofrecen una panorámica general en la que sobresalen transversalmente dos cuestiones o, por decirlo de otro modo, ejes sobre los que se define el modo en que los centros se hacen cargo de estos programas:

- 1) La delegación de la responsabilidad sobre el alumnado en riesgo hacia la periferia, manifestada en la tendencia a entender que la atención a estos alumnos es un asunto que descansa en una estructura, el departamento de orientación, y en ciertos profesores o profesionales particulares.
- 2) la marginalidad de estos programas en la vida y funcionamiento cotidiano de los IES. La respuesta educativa a los alumnos en riesgo no es un atributo del centro en su conjunto.

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.