

Sevilla, 12 y 13 de noviembre de 2009

COMUNICACIÓN

# Medidas de Atención a la diversidad en la ESO: un análisis sociológico sobre la inclusión/exclusión educativa y social

Araceli López Calvo  
Universidad de Córdoba



Centro de Estudios Andaluces  
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

**III JORNADAS DE SOCIOLOGÍA**  
**“DESIGUALDAD EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS”**

**Centro de Estudios Andaluces**

**12-13 de noviembre de 2009**

**TITULO:** *Medidas de Atención a la diversidad en la ESO: un análisis sociológico sobre la inclusión/exclusión educativa y social.*

Autores: Araceli López Calvo ([gs1locaa@uco.es](mailto:gs1locaa@uco.es)), Lourdes López Calvo ([es1local@uco.es](mailto:es1local@uco.es)) y José Taberner Guasp ([es1taguj@uco.es](mailto:es1taguj@uco.es))

**RESUMEN**

Esta comunicación analiza algunos programas de Atención a la Diversidad (PGS, Diversificación curricular, Acompañamiento escolar, Taller de Compensatoria) que las políticas educativas establecen como medidas básicas para enfrentar el fracaso escolar de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa de la ESO. Abordamos cuestiones teóricas de referencia y profundizamos en la descripción y análisis del desarrollo práctico de dichas medidas, a través de las experiencias de algunos IES de la Comunidad Autónoma Andaluza (contextualizadas en una investigación más amplia del Programa I+D del MEC). Utilizamos los datos primarios obtenidos mediante entrevistas en profundidad a los principales agentes educativos que diseñan y aplican estas medidas (equipos directivos, orientadores y profesores), junto a la información extraída de los cuestionarios a los que han respondido profesorado y alumnado.

El concepto de ‘exclusión social’ de R. Castel, entendido como un proceso de flexibilidad que recorre situaciones de integración, vulnerabilidad, hasta llegar a la exclusión social, nos permite comprender la complejidad de la dinámica de unos programas de atención a la diversidad que se encuentran asociados a diversas fases del proceso de inclusión/exclusión educativa. En el mismo sentido, estimamos que para una comprensión adecuada de estos procesos educativos es necesario remitirnos a las estructuras y relaciones interactivas específicas en las que se enmarcan dichas medidas (centro educativo, familias y entorno social).

**Introducción.**

A la institución educativa se le exige que constituya un espacio de igualdad de oportunidades de éxito educativo –y, consecuentemente, de igualdad para la ocupación posterior de posiciones económico-laborales por méritos propios. Pero en una sociedad económicamente organizada para la desigualdad, la cual ha venido incrementándose desde hace un par de décadas, tal pretensión se convierte en la tarea de Sísifo. Una vez obtenido el éxito de la escolarización plena hasta la edad laboral, las reformas políticas educativas en continuo dinamismo no consiguen hacer desaparecer la notoria desigualdad de resultados que se sigue de la configuración piramidal de las posiciones sociales o del capital cultural de las familias de origen.



El aporte de la Sociología ha sido fundamental para mostrar la segmentación social en algunas zonas de la pirámide y para desenmascarar la justificación ideológica meritocrática de esos resultados. Seguir defendiendo, tras esos resultados, que ya tenemos un sistema satisfactoriamente meritocrático, o que la educación ya va bien, puede interpretarse como una posición ideológica acrítica (más popular de lo que pudiera creerse), o como un ejercicio de cinismo o de resignación: “esto es lo que hay”. Otra alternativa es “negar la mayor”, es decir, disminuimos las desigualdades de clase y mejorará la equidad educativa. Así ocurrió en Suecia –el país europeo con menor fracaso escolar- durante un periodo caracterizado por la disminución de la desigualdad social mediante políticas socialdemócratas fuertemente redistributivas y expansión del Estado de Bienestar (Erikson y Jonsson, 1996)<sup>1</sup>.

Tampoco entre nosotros faltan escépticos sobre la efectividad de las reformas habidas en cuanto a aumentar la igualdad de oportunidades de éxito escolar. El título, y el contenido, de uno de los escritos de Carabaña nos advierten de no confiar en remedios inoperantes si van solos: “De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social” (Carabaña, 2001).

El hecho es que la desigualdad de resultados más extrema se traduce en una exclusión educativa, que entendemos como la privación de credenciales –y de las competencias que representan- de la educación obligatoria, que se ceba en las infraclases socialmente excluidas y en la clase trabajadora de los tres sectores productivos. El título inicial se ha ido haciendo cada vez más necesario y menos suficiente para la inserción laboral, hasta el extremo de que quienes carecen de él –o sólo esa credencial tienen, sin otros medios de vida- se ven abocados al segundo mercado de trabajo (temporal y precario) y, dentro de él, a los sectores segmentados, aquellos en los que esta situación no es transitoria hacia mejores empleos posteriores sino crónica (López Calvo, A. y Taberner Guasp, J. 2009). Con otras palabras, la exclusión social o posición social baja empuja hacia la exclusión educativa; y, una vez perpetrada ésta, se consolida la reproducción de la primera con la carencia de credenciales en el mercado de trabajo.

---

<sup>1</sup> Ante este fuerte condicionamiento que la desigualdad social ejerce sobre los resultados escolares, hacer transformaciones sociales o políticas socioeducativas que mejoren las posibilidades de los desfavorecidos o dejar que la “escuela meritocrática” haga su trabajo.

Éste es el punto caliente de la inequidad educativa del país. Nos encontramos con unas tasas de fracaso escolar inusuales en países que tienen tanta o más inequidad social en el espectro de resultados que nosotros, pero no en ese punto concreto, que es la inequidad más sangrante; de todos modos quienes abandonan los estudios con sólo el primer certificado suelen ser incluidos también en la categoría genérica de “abandono temprano” considerado un fracaso, un logro escolar insuficiente en la sociedad del conocimiento.

Según datos muy conocidos de Eurostat, la media de fracaso escolar oficial en la UE15 es del 15,2 por cien en 2005; pero sólo Portugal (38,1), España (30,9) e Italia (21,9) se sitúan por encima de esa media; el resto oscila entre el 5,5 de Polonia y el 14 del Reino Unido. La meta marcada en Lisboa por el Consejo de Europa para 2010 fue situar en el 10 por cien el número de abandonos tempranos; tal barrera ya había sido superada por la mencionada Polonia, Suecia (8,6) y Finlandia (9,3) cinco años antes de la fecha, pero era inalcanzable con tan poco tiempo para los tres citados países mediterráneos, a no ser que recurrieran a algún dudoso milagro de resultados que modificase la estadística.

Pero si se observa, entre los nacidos en 1970-1980, la tasa de carencia de estudios postobligatorios según la profesión del padre, queda claro quienes son los perdedores en la apropiación de credenciales: los hijos de trabajadores no cualificados (el 51% de esa categoría laboral), frente a sólo 8,3% de hijos técnicos profesionales y científicos (científicos, intelectuales y de apoyo).

***Ocupación del padre y formación en secundaria postobligatoria de los hijos  
(porcentaje)***

<b>Ocupación del padre</b>	<b>No tienen educación postobligatoria</b>	<b>Tienen educación postobligatoria</b>
Dirección de empresas y administración pública	20,2	79,7
Técnicos profesionales y científicos	8,3	91,6
Empleados administrativos y de servicios	22,7	77,2
Trabajadores cualificados	38,1	61,9
Trabajadores no cualificados	51,0	49,0
Total	32,8	67,2

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida 2005<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Hemos tomado esta tabla de Marqués Perales, I. (2008), *La educación postobligatoria en España y Andalucía*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces/Consejería de la presidencia. Conviene aclarar que al estar agrupados todos los empresarios en la primera categoría (grandes y pequeños –estos últimos son

¿Cómo incidir entonces en la mejora de oportunidades para los desfavorecidos socioeconómicos, que suelen serlo también en cuanto a contexto cultural y a disponibilidad de redes de apoyo fuera de las clases?.

Con este objetivo, desde mediados de los noventa, en nuestro sistema de enseñanza se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a las poblaciones escolares con un mayor riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar. Los programas específicos vigentes de atención a la diversidad, son vistos por quienes los han promovido y por muchos de quienes los aplican como un conjunto de medidas de discriminación positiva. Ahora bien, también tienen sus detractores entre quienes se oponen a toda separación, aunque sea flexible y parcial, de estudiantes en riesgo, de su grupo de edad correspondiente. Otros los han hecho objeto de críticas o advertencias cautelares, como que no deben reducir la adquisición de competencias con un currículo más pobre, o que etiquetan y rebajan las expectativas de futuro de los propios estudiantes con la complicidad de sus profesores; en suma, que pueden propiciar una inclusión insuficiente, en zona de vulnerabilidad (Escudero 2005). Atenderemos esta cuestión en base a resultados y conclusiones de los casos explorados<sup>3</sup>.

### **Programas de atención a la diversidad y su percepción por los responsables de impartirlos.**

El *Taller de Compensatoria* es una medida reservada para “casos perdidos” vinculados a episodios de absentismo, historial de expulsiones y violencia física habitual, obstrucción permanente de la docencia, etc. Se imparte a un número reducido de alumnos e incluye tanto una formación básica –impartida por un profesor especializado- como una ocupacional –a cargo de monitores. En algunos casos, las actividades se desarrollan en el mismo IES, mientras en otros se externalizan las horas de taller a alguna asociación colaboradora. Partiendo del perfil de su alumnado, la

---

más-) ésta se sitúa por debajo de la segunda en tenencia de estudios postobligatorios, a diferencia de si se sitúa en el primer grupo sólo a grandes empresarios y ejecutivos en un espectro de siete categorías, siguiendo más de cerca la propuesta de Golthorpe aunque simplificada, como hicieron, por ejemplo Calero y Oriol, en CALERO, J. y ORIOL, J. (2005): “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”, en NAVARRO, V., *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Madrid.

<sup>3</sup> En el Proyecto (I+D) del MEC, “*Estudiantes con riesgo de exclusión educativa en la ESO (2006-2009)*”, hemos realizado diversos estudios de caso en las provincias andaluzas de Córdoba, Granada y Sevilla. Mediante entrevistas en profundidad se ha recabado información de los equipos directivos, orientadores y profesores encargados de desarrollar los programas de atención a la diversidad, prestando especial atención a la valoración que hacen como vías de ‘exclusión-inclusión’ educativa.

adaptación de parte del currículo añade una especial formación para la modificación de conducta de convivencia, para integrarse en el medio social.

*“En el aula se les enseña una serie de habilidades sociales y de conducta... tienen unas horas de formación básica por parte de los profesores y luego otras horas que son de formación profesional, con técnicas básicas de pintura, jardinería, madera...”*

Entre el profesorado, predomina una concepción de esta medida como ‘inevitable mal menor’, aunque existe al mismo tiempo una percepción más pesimista ante la actitud de ‘autoexclusión’ detectada entre los jóvenes de ese perfil que rechazan abiertamente la oportunidad que les ofrece el sistema escolar:

*“... para el alumno que no quiere hacer nada, que viene aquí con las manos en los bolsillos, que no trae el libro, que no trae cuadernos, qué hacemos. Cuando, ¡oye, estoy hablando de alumnos de primero que este año los libros son gratuitos para ellos, o sea, que no tienen ese problema!, pues vienen con las manos en los bolsillos, sin un mal lápiz. Y dicen que no quieren estar aquí, porque te lo dicen abiertamente, que no quieren estar aquí, que están aquí porque la ley los obliga, pero que en el momento que cumplan dieciséis años ya se van. Con esos, poco se puede hacer. ... la delegación nos ha concedido un taller... y hay que intentar que no den la bulla, que no den la lata, que aprendan algo, cosas de mantenimiento de los edificios: tienen pintura, tienen electricidad, tienen albañilería, tienen carpintería. Y ahí están esperando a que el año que viene tengan la edad suficiente para hacer un PGS”*

Junto al anterior, los *Programas de Garantía Social* (PGS) son otros programas que no están encaminados a la graduación en la ESO<sup>4</sup>. Sin embargo, sí hemos detectado que, en algunos casos, se convierten en una vía para recuperar el interés de los alumnos en el sistema de enseñanza reglado, al acceder a los Ciclos Formativos mediante la superación de un examen de madurez. En otros casos, el profesorado los valora como una exitosa vía de transición al empleo<sup>5</sup>. Se destaca igualmente como logro de esta

<sup>4</sup> Conviene advertir que en los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial, que se ponen en marcha en Andalucía el curso 2008-2009, sí se contempla la posibilidad de graduarse. Tendrán dos años de duración y podrán ingresar en ellos alumnos de dieciséis años, e incluso de quince en determinadas circunstancias.

<sup>5</sup> Es el caso de un PGS de fontanería que registra un alto nivel de empleo de sus alumnos, conseguido año tras año, por encima de los índices de otros PGS de la ciudad de diferente perfil. A ello contribuye, sin duda, que el perfil concreto de fontanería se corresponde con una demanda continua de operarios en este

medida, la mejora de conducta en cuanto a violencia y sociabilidad de los alumnos, que enlaza de nuevo con su perfil sociofamiliar.

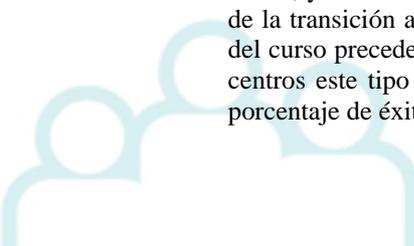
*“... son chavales que, unos por problemas de desestructuración de la familia, otros por problemas de motivación o capacidad (...) no pueden conseguir el título de graduado en secundaria (...) y a los 16 años, fin de la obligatoriedad, ¿qué se les puede ofertar? (...) la mayoría de ellos pertenecen a (...), un barrio marginal de (...) donde te encuentras familias totalmente desestructuradas, problemas de drogas, de embriaguez, [problemas con la justicia], problemas de muchas cosas; (...) el otro profesor del taller y yo intentamos que esos chavales se socialicen. [En años precedentes] el Consejo Escolar los ha ido expulsando semanas o casi un mes, casi todos vienen así, y estamos orgullosos de que ahora pasa el año entero y esos chavales no han sido expulsados ni un solo día.”*

Al Programa de Diversificación Curricular se derivan estudiantes que han repetido curso y estando motivados, corren un riesgo importante de no conseguir el título si continúan en su grupo ordinario. Se agrupan las materias en dos ámbitos de conocimiento: el ‘científico-tecnológico’ y el ‘sociolingüístico’ y se imparten a un número menor de alumnos. El éxito “credencialista” de esta medida parece innegable, pues en torno al noventa por cien de este alumnado consigue la titulación; pero el profesorado asume que mediante esta vía no se adquiere una preparación suficiente para afrontar el Bachillerato, sino a lo sumo para proseguir con algún Ciclo Formativo de Grado Medio. Esta expectativa se transmite fehacientemente al alumnado, a la familia, y se alude al presumible fracaso de quienes intentan cursar el bachiller con ese bagaje.

*“[En Diversificación] ya no sacan un uno, o un cero, sino que sacan un seis o un siete (...) A veces a estos chicos les ha subido tanto la autoestima que dicen ‘que yo soy capaz’ y se nos meten en Bachillerato. Nosotros por todos los medios les decimos que se van a estrellar, porque evidentemente la preparación que llevan estos niños no es la de un alumno habitual.”*

---

sector, y un acuerdo con la Asociación de Fontaneros de la ciudad (para control, garantías y seguimiento de la transición al trabajo). También es excepcional que, a results de tal inserción en el trabajo, al final del curso precedente no se presentó nadie al examen para ingreso en algún CFGM, mientras que en otros centros este tipo de alumnos se presentan casi todos a dicho examen, alcanzando en algunos casos un porcentaje de éxito que ronda el 50%.



*“...algunos quieren estar en Diversificación (...) porque creen ‘bueno, yo como no voy a seguir estudiando, me lo van a poner más facilito’ (...) ‘bueno, esto, nos van a pasar’ (...) Estamos más encima de ellos, hay más prácticas, hay más comunicación, más ejercicios orales (...) una vez están dentro se dan cuenta de que se les exige mucho trabajo diario, un trabajo constante, fichas de lecturas (...) y aquí participan muchísimo (...) y están muy a gusto. Son alumnos que se han visto relegados durante ciertos cursos (...) se baja el nivel, pero son chavales que no tenían oportunidad (...) [El programa] es muy beneficioso, muy beneficioso.”*

La percepción de los agentes educativos sobre el *Programa de Acompañamiento* (PA) es inmune a muchas de las críticas dirigidas a la “educación compensatoria”, pues consideran que bien manejado funciona como recurso comunitario a disposición de los estudiantes en riesgo de fracaso y sus familias, como capital social promovido institucionalmente.

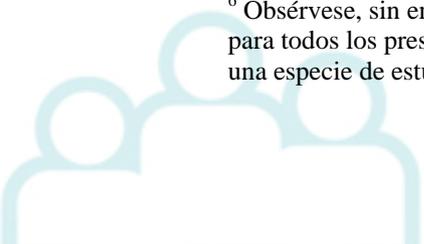
Es cierto que el proceso de selección inicial del alumnado en riesgo al final de la Primaria o en primero de la ESO, corre a cargo del coordinador del programa, de los tutores actuales y/o anteriores de los alumnos, que conocen a sus familias, y del Departamento de orientación. Pero son las familias las que deciden si se dan de alta y de baja, y adoptan por tanto una actitud de compromiso.

Los criterios de selección explicitados en la normativa atienden a la vez a hechos individuales y a hechos sociales: pertenecer a familias que no pueden procurar un adecuado seguimiento y apoyo al proceso educativo, presentar dificultades escolares asociadas a la pertenencia a minorías étnicas, a población inmigrante o a cualquier otro colectivo desaventajado.

Los grupos pueden oscilar entre cinco y diez estudiantes (cuatro horas distribuidas en dos tardes), con lo que mejoran la ratio del mercado de clases particulares de las academias<sup>6</sup>. Al acompañamiento de los mentores se suma la disponibilidad de biblioteca y de equipamiento informático (soporte material del que carecen en casa y cuyo déficit denunciaba Bernstein).

---

<sup>6</sup> Obsérvese, sin embargo, que no se trata de tales clases de Matemáticas o de Física; no se trata de repetir para todos los presentes el desarrollo de explicaciones o ejercicios llevados a cabo por la mañana, sino de una especie de estudio asistido personalmente.



No se trata de clases particulares al uso en academias de repaso donde repiten contenidos o ejercicios de las clases matutinas, sino de ayudarles a organizar el trabajo escolar, a superar sus dificultades en lectura o en competencias básicas instrumentales que deben mejorar.

*“Al comienzo de la sesión yo les pregunto qué tareas o estudio han de hacer para los días siguientes y que empiecen por lo más difícil. Quienes vienen del mismo grupo a veces hacen los problemas juntos y me preguntan cuando se atrancan”*

Esta subred se articula en base a compromisos de los actores implicados. Los familiares han de comprometerse a que asistan los hijos justificando las ausencias y asistir a su vez a las reuniones y citas individuales a las que son convocados desde el centro. El centro ha de evaluar continuamente el programa y velar por la coordinación y comunicación entre equipos educativos, tutores de la mañana y el profesorado u otros mentores del acompañamiento vespertino (a quienes seleccionan y buscan en su caso externamente).

Por tanto, el Programa de Acompañamiento no se entiende como una retícula espontánea o garantizada sino de una iniciativa de política educativa formal a expensas de las buenas prácticas de los actores participantes para cumplir sus objetivos. Como dice Bourdieu, la existencia de una red de vínculos no es algo natural, ni tampoco algo dado socialmente, constituido de una vez por todas mediante un acto inicial de institución, sino que su instauración y mantenimiento son producidos por el trabajo colectivo (Bourdieu 2001: 84-85).

La aportación de capital social a estudiantes en riesgo es un bien público con implicaciones favorables para niños y jóvenes. Vivimos tiempos en que la familia estable y las relaciones comunitarias vecinales fuertes han declinado y siguen en declive; lo cual hace más necesario el soporte de la política educativa para la creación de capital social.

Con lo hasta aquí expuesto, y sin renunciar al esfuerzo por una sociedad más equitativa, hemos pretendido poner de relieve algunos fundamentos, que aporta la ciencia sociológica, en pro de una defensa y mejora de la escuela pública. En esa red pública se encuentra la mayor parte de desfavorecidos económicos y culturales que alimentan las filas del abandono temprano.

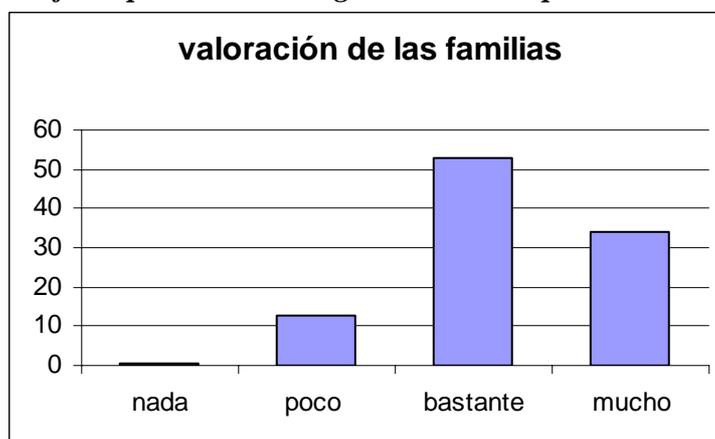


Estamos profundizando en el análisis del Programa de Acompañamiento por el grado de satisfacción de los implicados, por su aparente éxito, a pesar de su reciente aparición, y por su pertinencia para sumar capital social y cultural a quienes precisan de él para modificar su tendencia constatada hacia la exclusión educativa.

Este hecho se constata en un informe de evaluación del Ministerio de Educación de los programas del Plan PROA llevado a cabo el curso 2005-2006, encuestando a docentes, directivos, mentores, alumnos y familiares implicados en el Plan<sup>7</sup>.

La mayor parte de familiares encuestados, de alumnos de Secundaria partícipes en el PA consideran que el programa ha tenido un efecto bastante o muy positivo sobre sus hijos.

### *Efecto positivo del Programa de Acompañamiento*



Esta actitud se manifiesta, de forma especial, en uno de los estudios de caso, de un IES semirrural con alumnado disperso, en el que se valora la organización de las familias en red de apoyo, para garantizar la asistencia y transporte de los estudiantes al centro escolar:

*“Los que vienen... ellos están muy contentos porque son de los padres que se preocupan de que los hijos sigan adelante. Y los traen porque muchos de ellos no viven aquí. A muchos de ellos los tienen que traer sus padres porque viven en todas estas parcelas... por la mañana vienen en transporte. Pero por la tarde no hay transporte. Por la tarde vienen los padres, que ahora cuando salgamos a las siete está todo esto lleno de padres que los recogen... algunos*

<sup>7</sup> El modelo de evaluación que contiene la encuesta fue coordinado por la profesora de la Universidad de Castilla La Mancha Mercedes Manzanares Moya, experta en evaluación de programas y digna del mayor crédito (vid. [www.mec.es](http://www.mec.es), visitada el 1 de Julio de 2009).

*se juntan y llevan dos o tres de los que... Que para hacer esto no es que los padres los echen de su casa. Es que también implica un trabajo para los padres, una preocupación y lo están haciendo”.*

El PA compromete más a los actores que otros programas de atención a la diversidad – por ejemplo, el Programa de Refuerzo-, pues para ser aceptado en el PA y no ser dado de baja los estudiantes no pueden faltar sin justificación y sus familias han de asistir a las reuniones (aunque siempre se tienen en consideración algunos casos especiales). Se trata, pues, de un vínculo adicional, de una articulación más intensa con la red del centro que aumenta el capital social público a disposición de los más necesitados.

La repercusión del PA, en cuanto a la integración social del alumnado en los Centros de Secundaria, es a juicio del 70% de los tutores que se mejora Bastante o Mucho. Nos puede servir de indicador de que el PA funciona en este sentido, o al menos así lo perciben los actores que reúnen ese tipo de informaciones en cada grupo.

Nos falta saber si quienes usan esta red mejoran competencias o conductas que les ayudarán a obtener la graduación de la etapa. En este sentido, nos encontramos con que el 80,79% del alumnado del PA de Secundaria declara haber mejorado su comportamiento en clase. Asimismo, un 86% de los alumnos afirma que mejoró en la organización de las tareas; es más, un 82,56% asegura que acude a clase con las tareas hechas. Estas dos últimas mejoras, dado el perfil de este tipo de estudiantes y de su familia, requieren acceso al capital social de atención personalizada y al capital cultural de libros y software, de conocimientos y competencia pedagógica a su disposición. Para quienes no lo tienen en casa a su disposición, el PA se lo proporciona en el centro, fuera del aula lectiva.

*“Hombre, la metodología lo que pasa es que es individualizada totalmente. Porque con diez alumnos te puedes dedicar a cada uno. Se lo explicas del derecho, se los explicas del revés, hasta que se entere. O coges el ordenador y te metes con él en algún sitio en el que pueda visualizar lo que necesita saber; pero claro ya es uno por uno (...) Y, además, el que por la mañana en clase no se atreve ni a hablar, por la tarde ya sí pregunta”*

Cuando leemos recurrentemente que el porcentaje de hogares sin conexión a internet sigue decreciendo, se olvida que el núcleo duro de esos hogares se concentra en



los barrios urbanos desfavorecidos y, por razones distintas, en el medio rural diseminado, o con tan escasa población que no les fue rentable a las compañías telefónicas hacer llegar hasta allí el ADSL<sup>8</sup>. En ambos extremos del *continuum rural-urbano* nos hemos tropezado con la evidencia de que la falta de equipamiento informático en el hogar era muy común entre el alumnado que frecuenta el programa de acompañamiento:

*“Luego también hay otra cosa, y es que muchos días requieren que les pongas en los ordenadores, porque la mayoría no tienen ordenador o conexión en su casa; y si le mandan un trabajo que requiera ordenador, pues entonces te lo piden” (EP). “Me piden muchos días hacer trabajos en el ordenador, que en casa no tienen. Y yo me pongo con ellos y lo hago porque a veces les exigimos información muy a la ligera –‘esto se puede buscar en internet’- y todo el mundo no tiene acceso en su casa a internet”*

El problema de las familias que no pueden atender las demandas de sus vástagos, particularmente por falta de formación en algún ámbito o en cómo organizarle, queda resuelto. Así lo perciben diversos mentores del programa entrevistados por nosotros en los IES de nuestro estudio.

*“Yo se lo atiendo todo, lengua, sociales, todo. Excepto en lo que me encuentro un poco insegura, en alguna cuestión matemática o algo puntual de ciencias, entonces los mando a la otra clase en la que está María José que es de matemáticas. O ella me los manda a mí para que les explique alguna cosa puntual. Empiezo con sociales, naturales o lengua ... y les dejo enfilados el día siguiente y el otro. Como son dos días a la semana... O si tienen un examen esa semana, pues empiezo a organizarles cada día para que vayan preparándose el examen,”*

Nos hemos encontrado además con reconocimientos de que el estilo del PA se presta mucho al fomento del trabajo cooperativo entre los estudiantes para resolver tareas fuera del tiempo lectivo, lo que alimenta aún más la suposición de la capacidad de aportación de capital social de este programa.

---

<sup>8</sup> Sin duda el medio rural está más necesitado de ayuda pública en este aspecto, y sus centros educativos también.

*“Y además se ayudan unos a otros, veo yo que se ayudan unos a otros por las tardes. Siempre hay alguno que le aclara a otro ‘¿que sí, que sí, que son esos ejercicios’ y se pone a su lado -‘venga yo te digo cuáles son’- y trabajan en equipo. Además cuando quieren hacer trabajos quedan ya con gente que está aquí para trabajar juntos”*

Hasta aquí nos hemos detenido en la percepción positiva de los agentes implicados. También nosotros compartimos la impresión de que este programa mejora las oportunidades de quienes, según apuntan sus notas, van perdiendo la partida de la primera acreditación; pero esta pequeña red de apoyo también deja que desear como tal en algunos aspectos. En la normativa queda claro el esquema de red compleja de feed back múltiple entre equipo técnico (Jefatura de Estudios, Departamentos, Orientación), profesores y tutores del alumnado, Coordinación y profesorado o mentores de esos grupos de tarde, familias y estudiantes. Pero si bien predomina el grado de satisfacción en las encuestas practicadas, en las entrevistas cualitativas anónimas profesoras y mentores del programa nos dejan entrever que la red tiene aún muchos cabos sueltos; no está bien conectada la articulación en circuito para que no se disipen las energías o se diluyan las responsabilidades, esa característica que, como vimos, definía la existencia de capital social consistente en las escuelas:

*“Una cosa que nosotras echamos mucho de menos al principio fue que nos dieran unos datos de los alumnos ¿no? de su familia... eso lo sabemos porque lo hemos preguntado... a los niños directamente (...) yo he visto una descoordinación de eso, pero que también cuando fue el curso desarrollándose, también nosotras podíamos haber requerido eso y no lo hemos hecho”*

*“Ellos deben saber qué niños están en el acompañamiento, pero que yo no tengo noticias de los profesores... No, no hay comunicación”*

El caso es que este PA, con pocos precedentes en los IES, ha echado a andar y sus posibilidades de rendimiento tienen un buen margen de desarrollo. En parte, esa deseable evolución positiva dependerá de que el contexto general de los IES también avance en esa dirección que esta novedad apunta.



## ***Conclusiones y discusiones***

Comenzaremos con una digresión acerca de por qué es difícil ser concluyente, incluso en casos concretos, aunque ya hemos avanzado valoraciones que de por sí son sugerentes y procuraremos no repetir demasiado para no ser redundantes<sup>9</sup>. El objetivo general de la moderna institución obligatoria de la educación es tautológico, es llevar a cabo la formación de las cohortes ciudadanas encuadradas en ella y elevarla cuanto sea posible para todos. En base a la equidad deben priorizarse los esfuerzos para evitar que quienes se van desviando hacia la exclusión educativa terminen en ella. En torno a este punto, se sigue debatiendo sobre si es más eficaz ensayar medidas de agrupaciones flexibles o terminales cuando se ve difícil o perdida la posibilidad de graduación de los candidatos, o si en base a una comprensividad fuerte lo mejor es trabajar en grupos internamente heterogéneos, sin permitir agrupaciones, flexibles o no, que atiendan por niveles. El hecho es que los países con buenos resultados no todos siguen las mismas estrategias pedagógicas, ni tampoco los países con malos resultados.

Y así podríamos seguir con otros factores, por lo que al final uno/a termina pensando en alguna recomendación perogrullesca: continuar haciendo en cada instituto lo que va bien, intentando mejorarlo, y cambiar lo que va mal o ensayarlo de otro modo<sup>10</sup>. El propio Andreas Schleicher, coordinador internacional del informe PISA, analizando el caso de España, rehuye dar recetas e indica cuál ha de ser el principio regulador: “Se trata de pensar la equidad en el sentido de obtener resultados positivos con todos los alumnos” y para ello aconseja “dejar margen de maniobra a los profesores para que trabajen con los alumnos en términos de motivación y por tanto aumente la calidad de la enseñanza. Se trata de no darles instrucciones tan precisas sobre contenidos y dejar que desarrollen e incorporen el concepto de mejora de las competencias” (Schleicher 2008: 40). Obviamente se refiere, aunque no en exclusiva, a competencias como las que tratan de medir los famosos informes. Aunque sabemos que tiene sus preferencias, no parece, pues, que se oponga por principio a la formación de grupos flexibles de atención a la diversidad o de diversificación que se practica en España o al proyecto de los PCPI.

---

<sup>9</sup> Sobre ambas exclusiones nos hemos ocupado en otros lugares: López Calvo, A., López Calvo, L. y Taberner 2004; y Taberner 1999.

<sup>10</sup> Algo parecido le ocurrió a Julio Carabaña que al final de un artículo con mucho acompañamiento estadístico aconsejaba a los profesores españoles “que sigan haciendo lo mismo que hasta ahora, pero que procuren hacerlo mejor” (Carabaña 2007: 29).

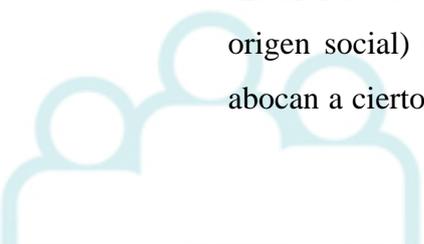
En los estudios de caso analizados, son los agentes que han puesto en práctica los diversos programas de atención a la diversidad los que realmente matizan los resultados de unos prácticas de intervención educativa que, aún siendo ‘genéricas’ y ‘universales’ en su presentación como norma formal en los documentos oficiales, pueden dar, como ya hemos comentado, resultados bien diferentes al aplicarse en centros educativos en los que intervienen peculiaridades sociales distintas.

Hemos observado que el discurso de los profesionales educativos ha resaltado especialmente el valor de toda esa serie de estrategias pedagógicas de agrupación flexible por su atención a la diversidad dentro de la comprensividad, mientras que han sido más escasas las reflexiones sobre las implicaciones –no conscientes- que pueden tener estas prácticas en la ‘exclusión’ de ciertos alumnos.

Así, se pone de relieve que el diagnóstico inicial del Departamento de Orientación sobre el alumnado que llega a la ESO con un desfase curricular significativo de dos o más años tiene como fin su discriminación positiva. En los casos investigados se hace constar individualizadamente, si procede, la situación familiar de vulnerabilidad o exclusión; tanto en lo que se refiere a lo laboral y cultural como en cuanto a la desestructuración del grupo, de la red próxima de protección y respaldo al educando.

Pero, este bienintencionado informe de partida corre el peligro de convertirse en etiqueta permanente, en una imagen proyectada, un augurio sobre el futuro que se autocumple (apoyo y refuerzo, PGS o diversificación) si el estudiante y su familia lo interiorizan. Algo parecido se observa en la propia actitud del profesorado que interactúa con el alumnado de Diversificación bajo el supuesto de partida de que el Título que van a sacar estos alumnos ‘especiales’ no equivale a un título normal, por lo que el propio profesorado subraya la falta de capacidad de estos estudiantes para seguir con provecho en el futuro estudios de bachillerato (inclusión insuficiente).

En este mismo sentido, en parte de su discurso, los agentes entrevistados acaban legitimando como inevitable en el destino de los alumnos procedentes de medios socioculturales desfavorecidos su ‘fracaso escolar’ y su vinculación a las ‘ocupaciones manuales’, a las que se acaba percibiendo como parte de sus aspiraciones e intereses ‘naturales’. Son ‘factores sociales’ (desventajas económicas y socioculturales de su origen social) o ‘factores individuales’ (falta de aptitudes, capacidades, etc.) las que abocan a ciertos grupos de estudiantes a su posición de ‘exclusión’. Unas creencias que



se encuentran asociadas a algunos de los fundamentos teóricos que sustentan los propios programas oficiales de atención a la diversidad.

Así, por ejemplo, en relación con el contexto sociocultural del centro se comenta: *“aquí, pues las expectativas académicas son bajas, es lo fundamental. Entonces se hace mucha vocación profesional para seguir vías. Aquí no puedes decir ‘nuestro objetivo es que lleguen muchos a Bachillerato’. No, nuestro objetivo es que no abandonen el sistema educativo. Entonces, pues animarlos a los Programas de Cualificación, animarlos a que si tienen dieciséis años no estén en la calle, ni en su casa, sino ofrecerles Escuelas Taller, Formación Ocupacional, claro, porque tienen pocos recursos socioculturales en la comunidad”*

Sobre las expectativas de continuación de los estudios se señala que *“el cincuenta por ciento va para Cualificación y Ciclos Formativos, vía profesional digamos. Aquí se valora mucho lo que es el trabajo, porque (los alumnos) quieren ya te digo, quieren estudios rápidos, funcionales, estudios cortos y que le den un medio de vida”*.

*“El borrador de atención a la diversidad que hay ahora mismo, que se está trabajando, de hecho, es lo que siempre hemos reclamado. La comprensividad de la ESO está bien, es un sistema igualitario y demás. Pero... hasta cierto punto. Porque qué haces si hay niños que se niegan y demás y tienen que entrar por el nudo de la comprensividad... Qué hacemos en la franja desde los catorce hasta los dieciséis que se niegan, porque no quieren estudiar y su expectativa es tener un trabajo rápido. Qué hacemos con ellos, diversificación, programas de cualificación, otras vías... tendremos que tenerlas. Desde luego, desde la comprensividad se ha visto que no. (...). Para darle salida a este tipo de alumnado, ten en cuenta que una cosa es atención a la diversidad por déficit en el aprendizaje, pero estamos hablando de que otras variables del aprendizaje son la motivación, el interés, la expectativa de éxito y demás. Cuando esas no se tienen, qué atención les vas a dar. No se trata entonces de llevarles a un apoyo, a darles más matemáticas, más lengua, sino que hay que tener vías de solución para que cubran ‘sus intereses’ siguiendo el sistema educativo. Esas son las vías que yo me refiero que hay que dar más, como los Programas de Cualificación que están estupendos pero que son todavía pocos, faltan plazas”*.

En el discurso de los Departamentos de Orientación, hemos encontrado con cierta frecuencia y énfasis la perspectiva que acabamos de mencionar, que emplaza



oblicuamente como responsables del fracaso a los actores estudiantiles y a sus familias, como ya hemos analizado en otros trabajos (López Calvo, L. 2009):

*“Son alumnos que sin tener dificultades de aprendizaje, sin tener discapacidad, sin tener ningún elemento que podría pensar,....que podrían ir bien, abandonan, entre comillas, y están esperando a los dieciséis años para irse”. “El alumno con fracaso, lo que está indicando es que hay una parte de la población que no se adapta al sistema educativo convencional y entonces pues fracasa, pues por ese tipo de razones, más que nada inadaptación de perfil personal”; , “... las familias esperan resolver problemas que quizás ellos no se sienten capaces de resolver, pues un niño que no tiene motivaciones en los estudios o que no tiene hábitos de estudio... nosotros intentamos ayudar al niño, pero no tenemos una varita mágica. Los hábitos que muchas veces la familia no consigue, nosotros no podemos conseguirlos”.*

Para concluir con una mirada más general conviene que recordemos que la equidad y la comprensividad escolar no es sólo cuestión de unidad de currículum o de grupo y aula. Podemos poner como ejemplos, la creciente deriva hacia la concentración de las clases medias cultas y no vulnerables en centros concertados; o la derivación - solapada o expresa- de emigrantes pobres desde éstos a los centros públicos con el argumento de la libertad de elección...

La búsqueda de la equidad en la oferta de educación que se hace con fondos públicos en una sociedad desigual, pasa por medidas políticas generales y por buenas prácticas de centro y aula (que no siempre son recetas universales, pues no todo el mundo necesita lo mismo). Se trata de que a la vulnerabilidad o exclusión social de procedencia no se le sobreponga la exclusión educativa (encomiable tarea siempre perfectible y de difícil solución). Y, desde luego, el avance hacia una sociedad más equitativa, con menos desigualdades, hará que la escuela mejore también en ese aspecto (esta relación causal es más fuerte que la recíproca).

### **Referencias bibliográficas.**

BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006). “El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española”, en Rychen D. S. y Hersh, L. (comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Consorcio para la enseñanza abierta y a distancia en Andalucía-Aljibe, pp.1-33.

CALERO, J (2006). “Desigualdades en la educación obligatoria, nuevas evidencias”, en *Laboratorio de Alternativas*, documento de trabajo 83/2006, recurso on line.

CALERO, J y ESCARDÍBUL, J.O. (2005). “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España”, en V. Navarro (Dir.) *La situación social en España*, Barcelona, UPF y Fundación Largo Caballero, pp. 337-384.

CARABAÑA, J. (2007), “Pisa 2006, sin novedad”, en *Claves de la Razón Práctica* 179, pp. 22-29.

CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

CASTEL, R. (2004). “Encuadre de la exclusión”, en Karsz, S. (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.

ESCUADERO, J.M. (2005). “El fracaso escolar: nuevas formas e exclusión educativa”, en García Molina (coord.), *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*, Madrid, Instituto Paulo Freire.

KARSZ, S. (coord.) (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.

LERENA ALESÓN, C. (1986), *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.

LÓPEZ CALVO, A., LÓPEZ CALVO, L. y TABERNER GUASP, J. (2004), “Reestructuración del mercado de trabajo y Formación Profesional Ocupacional”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 229; pp. 505-519.

LÓPEZ CALVO, L. LÓPEZ CALVO, A. y TABERNER GUASP, J. (2009). “Sobre presuntas buenas prácticas de inclusión educativa y social en la ESO. Análisis a través de dos estudios de caso”. En Fernández Díaz, R. y otros (Coord.). *La comunidad educativa ante los resultados escolares*. Badajoz; pp. 235-245.

LÓPEZ CALVO, A. y TABERNER GUASP, J. (2009). “Trabajo e inserción laboral”. En Pérez Ferrando, V. y Luengo García, J. (Coord.). *Escuela Obligatoria y mundo laboral*. Málaga, E. Aljibe; pp. 31-48.

LÓPEZ CALVO, L. (2009). “La orientación académica y profesional ante el futuro escolar tras la ESO: una perspectiva crítica”. En Pérez Ferrando, V. y Luengo García, J. (Coord.). *Escuela Obligatoria y mundo laboral*. Málaga, E. Aljibe; pp. 105-131.

RYCHEN, D. S. y HERSH, L. (Comps.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Consorcio para la enseñanza abierta y a distancia en Andalucía-Aljibe.

SCHLEICHER, A. (2008), “Entrevista de Lola Lara”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 381 (pp. 36-40), Barcelona (pp. 36-40).

TABERNER GUASP, J. (1999) *Diez términos sociológicos para el Siglo XXI*, Madrid, IEM y México, IMDOSOC.

