

El abandono del sistema escolar al finalizar la escolarización obligatoria y/o la permanencia en grupos de apoyo durante ésta, sigue siendo habitual para determinados colectivos de estudiantes cuyos referentes sociales, culturales y/o lingüísticos difieren de la representación hegemónica que promueve la institución escolar. A pesar de la variedad de circunstancias y factores que intervienen en la exclusión paulatina de estos grupos, existe alguna que aflora de manera alarmante cuando la heterogeneidad sociocultural se hace presente en las aulas; me refiero a la considerada amenaza –especialmente por los docentes y familias– “bajada de niveles” y el consiguiente establecimiento de “un nivel normativo”, así como la influencia mutua que se ejerce entre dichas concepciones y la construcción de la organización escolar. El trabajo que se presenta, resultado de un estudio de caso en un centro público, ha permitido una aproximación a la comprensión de los significados atribuidos por el profesorado acerca del nivel normativo, sus consecuencias inmediatas y futuras en la vida escolar de los estudiantes considerados por debajo de dicho nivel, así como la derivación de estas concepciones en el acrisolamiento de la organización escolar.

PALABRAS CLAVE: *Niveles de aprendizaje; Diversidad sociocultural; Organización escolar; Exclusión.*

Niveles de aprendizaje y organización escolar: escollos para la transformación y mejora de la escuela

pp. 57-68

Dolores Rodríguez Martínez* Universidad de Almería**

Introducción

Una cuestión que está emergiendo con urgencia en las instituciones escolares es su capacidad para ofrecer respuesta educativa a la heterogeneidad social, cultural y/o lingüística presente en sus aulas perviviendo, paralelamente, discursos de atención a la diversidad sociocultural y de readaptación a las nuevas demandas sociales con prácticas escolares presididas por la homogeneización curricular y

donde las editoriales parecen haberse erigido en portadoras de la representación curricular óptima y única. Autores como Cabrera (1997) o Fernández Enguita (2003), argumentan acerca del poder disuasorio del sistema educativo ya que para algunos grupos de estudiantes supone una selección paulatina y la exclusión posterior, conduciendo en muchos casos al abandono escolar.

En esta escuela –objeto de la investigación– se ha ido conformando un pensamiento e in-

* La autora participa, desde 1997, en el grupo de investigación HUM- 413 del Plan Andaluz de Investigación. E-mail: drodri@ual.es

** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tfno.: 959-015966; Fax: 950-015258.

✉ Artículo recibido el 31 de noviembre de 2005 y aceptado en diciembre de 2005.

teriorizando unos valores sociales entre todos aquellos relacionados con la educación, ya sean docentes, familias o alumnos, y fortaleciendo unas creencias, expectativas y actitudes que reproducen un modelo cultural dominante, excluyendo otros mediante procesos sistemáticos de socialización desde los primeros años de la escolarización. El juego consiste en conformar un estado de naturalidad a todo este proceso excluyente mediante la imposición sistemática de un orden de significados.

El trabajo que a continuación se expone, es resultado de un estudio de caso realizado en un centro público con la intención de conocer cómo van construyendo los maestros y maestras esta idiosincrásica organización desde sus creencias y actuaciones en los diversos contextos situacionales donde interactúan, evidenciando que las construcciones elaboradas respecto a los niveles mínimos de aprendizaje o las dificultades para aprender son utilizadas para clasificar a los alumnos y alumnas valiéndose, al mismo tiempo, de decisiones y estructuras organizativas que les confieren solidez y viabilidad en la práctica. Concepciones que, por otro lado, se sienten fortalecidas desde la emisión oficial de normativas institucionales en una conjunción dialéctica que acaba justificando la pervivencia de prácticas organizativas más cercanas a la segregación y exclusión que a la democratización de las mismas quedando, paradójicamente, justificadas ante el profesorado, la administración, las familias y ante el propio alumnado.

En dicho estudio, el trabajo de campo se realizó a lo largo de dos años (2001 y 2002). En cuanto a las técnicas de exploración y análisis, se utilizaron la observación participante, las entrevistas (individuales y colectivas) y el análisis de documentos destinados a la organización y funcionamiento del centro, tanto los procedentes de la administración educativa como aquellos otros elaborados por los miembros de esta comunidad escolar y que son prescriptivos para su organización interna. Todos estos datos quedaban reflejados en el cuaderno de campo para su posterior análisis y contraste. Se contrastaban situaciones, personas y métodos. La elabo-

ración posterior de un preinforme negociado con los participantes concedía fiabilidad y credibilidad a la investigación.

El trabajo se ofrece estructurado en tres grandes apartados: el primero se refiere a la visión que el profesorado mantiene respecto al nivel de aprendizaje así como los referentes que lo sustentan; el segundo, presenta las decisiones organizativas necesarias para hacer viables y justificar en la práctica estas concepciones; en el tercero aparecen algunas conclusiones derivadas de la investigación donde se destaca la importancia de la conjunción teoría-práctica en la necesaria transformación y mejora de las escuelas.

Visión del profesorado respecto al nivel de aprendizaje

En el centro público donde se centra esta investigación, una visión generalizada entre el profesorado, con independencia de su antigüedad en el centro, hace referencia expresa a los "niveles bajos o muy bajos" que presentan alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje. La relación la establecen sobre la base de aquellos objetivos generales que se definen para cada uno de los ciclos que componen la Educación Primaria y que las editoriales se han encargado de traducir. (Aunque maestros y maestras cuando expresan su pensamiento respecto se centran en el nivel o curso, prescindiendo del ciclo como unidad organizativa).

Para comprender el significado atribuido a este concepto, nos situamos en primer lugar en la relación entre el número total de alumnos/as por aula y el considerado por sus maestros y maestras como de "bajos niveles". Doce son los grupos/tutorías que componen la Etapa de Primaria, diez de ellas reciben en sus aulas entre 12 y 15 alumnos/as; sólo son excepción a esta ratio los cursos de segundo y quinto (en ambos existe sólo un curso por nivel), recibiendo respectivamente 18 y 22 alumnos. Las cifras que baraja el profesorado en relación a la adquisición de un "nivel medio" se establece en términos cuantitativos, haciendo referencia al número de

alumnos/as que cumplen o no los objetivos que corresponden a cada nivel¹:

“Alrededor de seis o siete, de un total de doce, han seguido con normalidad las clases, el resto han quedado a un nivel inferior, no han conseguido los objetivos”.

“De los doce alumnos que tengo en clase, salvaría como mucho cinco. El resto no cumple ni lo mínimo”.

“De mis quince alumnos, tres han pasado por el psicólogo, sólo cuatro o cinco siguen sin dificultad el libro de texto... Esto es como una escuela unitaria con muchos niveles”.

En ocasiones la atribución de la responsabilidad en relación al escaso nivel recae en cursos anteriores perdiendo de vista, por un lado, el significado de ciclo como unidad organizativa —ateniéndose al curso con objetivos terminales en el mismo—, y por otro, descargando su responsabilidad en la ausencia de adquisiciones académicas en cursos precedentes consideradas en estos casos, necesarias para comprender los conocimientos del curso en que se inscribe el alumno/a.

“Traen bajos niveles”.

“Les cuesta mucho trabajo expresarse, no tienen vocabulario ninguno... En un año, no se puede conseguir nada (...) Si se hubiese trabajado de otra manera en el primer ciclo estaría bien, pero es que están fatal en comprensión y hasta en lectura mecánica”.

El uso que maestros y maestras hacen de aquellos términos que definen los bajos niveles: no tener vocabulario, estar mal en comprensión lectora o en lectura mecánica, no saber hacer una cuenta etc., no queda exento de cierta imprecisión y vaguedad porque si bien, parece quedar implícita la imagen clara de las exigencias precisas para clasificar a los alumnos y alumnas sobre la base de un canon normativo respecto al trabajo realizado; paradójicamente, no aparece reflejado en ningún baremo el tipo de textos que se utilizan para comprobar la comprensión o la velocidad, qué se entiende por lectura mecánica, cual es el vocabulario exigido, qué tipo de situaciones problemáticas se utilizan para comprobar

el grado de dominio de las operaciones matemáticas, etc. siendo identificado y personalizado de forma indirecta tomando como referencia los objetivos y contenidos que, según la secuencia de unidades didácticas presente en los libros de texto, el docente debe enseñar a sus alumnos y éstos deben aprender.

El referente curricular que guía las prácticas parece situarse en lo que los libros de texto presentan para cada curso y donde implícitamente —aunque en este contexto no haya sido objeto de análisis— subyace una determinada concepción curricular, hecho que presenta consecuencias importantes. Por un lado, la poca reflexión que acompaña a elementos que guardan relación con el sentido que se infunde a la práctica docente en el contexto escolar donde ésta tiene lugar: el conocimiento de la realidad social y escolar con la que diariamente se enfrentan, quiénes son los alumnos y alumnas con los que trabajan, qué selección cultural se realiza y en base a qué criterios, las consecuencias sociales y educativas de su tarea, etc. Por otro lado, y derivado de lo anterior, se deja entrever que el trabajo cotidiano aparece normativizado, prescrito, acercándose más a un currículum de corte tecnicista donde en apariencia, todo aparece resuelto a expensas de que el maestro/a lo dirija.

El criterio de valoración para los bajos niveles queda en manos de un diseño externo de la tarea docente, propuesto por igual para todos los alumnos y alumnas y cuya consecuencia más inmediata será la posterior clasificación de los estudiantes según el grado de adquisición de los aprendizajes previstos. Lo que resulta peligroso en estos casos es la continua justificación, tácita que no explícita, en la que sucumbe el profesorado, la administración y todos aquellos y aquellas que guardan relación con la educación, no apareciendo la necesidad de preguntarse si todos los elementos a los que aludíamos con anterioridad son así en base a qué o si podrían ser de otra manera.

Este sentir del profesorado conduce a cuestionar al menos tres aspectos relacionados con

¹ Las frases en cursiva y entrecuilladas corresponden a datos recogidos durante la investigación mediante entrevistas al profesorado de Primaria en este centro público.

las estimaciones y valoraciones que realizan del concepto “niveles mínimos”. En primer lugar, se analiza el origen del término “nivel”, así como algunas confusiones creadas en torno a él y su relación estrecha con un currículum prescrito; en segundo lugar, la relación de los “objetivos mínimos” con los expuestos en los libros de texto y el establecimiento de criterios de dominio certificados por el seguimiento o no de los contenidos y secuencia de tareas presentes en éstos; en tercer lugar me centro en las consecuencias más inmediatas para aquellos alumnos y alumnas que no cubren las expectativas –en cuanto al nivel de exigencia– de sus maestros y maestras.

Nivel normativo

Quando se revisa la literatura al respecto para conocer el origen y sobre todo la generalización del término nivel en los usos escolares encontramos que, a pesar de su proyección en términos cuantificables, el origen es más social que escolar. Baudelot y Establet (1990) argumentan que el significado moderno del término se produce paralelamente a la creación del bachillerato como tramo escolar selectivo y cuya superación suponía la entrada o no en estudios superiores, “una finalidad más social que académica que define a una población a la que circunscribe para reservarle unos privilegios” (p. 152).

A pesar de su vinculación estrecha al concepto de medida –estableciéndose a partir de él un referente acerca del valor de los individuos y en relación al sistema de aprendizaje– no deja de contener cierta abstracción. ¿Cuál es el nivel normativo, quiénes lo determinan y en qué criterios se fundamenta?. A pesar de su insistente justificación como instrumento de medida objetivo y universal, a poco que pensemos en la utilización que de él hacen los profesores y profesoras de este centro, el uso social y didáctico de “los niveles son muy bajos”, “no traen nivel”, “tienen poco nivel”..., comprobamos por un lado la poca consistencia del término, pero al mismo tiempo, cómo lleva implícito una tendencia homogeneizadora y clasificatoria en los campos donde se aplica de mayores consecuencias que las que a simple vista pretende.

Coincidimos con los autores anteriormente mencionados cuando afirman que “por mucho que la noción de nivel se revista de las apariencias más exigentes de un instrumento de medida objetivo y universal, su originalidad consiste en no medir absolutamente nada. El nivel se celebra o se deplora, se decreta o se rechaza, se eleva o se baja, se alcanza o se supera: jamás se mide” (Baudelot y Establet 1990, p. 21).

Estas construcciones acerca del nivel óptimo, cuando las entroncamos en el campo didáctico y en su dimensión organizativa nos conducen al currículum y su papel en esta construcción social-escolar. En todos los planes de estudios y a través de un currículum normativo aparece explicitado lo que hay que enseñar –a través de unos objetivos y contenidos delimitados para cada ciclo educativo–, los métodos y medios para facilitar la actuación didáctica en la consecución de esos objetivos o los criterios para medir la adquisición de los aprendizajes definidos; sin embargo, no aparecen en igual medida explicitados los varemos que hay que aplicar para medir los niveles de excelencia que se consideran pertinentes en cada caso.

Todo parece quedar implícito, identificable sólo de modo indirecto a través de objetivos, contenidos, tipos de tareas, etc, mediante un currículum prescrito que se entiende y aplica de forma rutinaria sin que por otro lado, se llegue a cuestionar el sentido mismo que se adjudica a esta determinada selección de contenidos, en virtud de qué criterios se valoran y a quién sirve esa selección y mucho menos se cuestiona, el sentido o las consecuencias sociales de los altos, medios o bajos niveles, tan de uso común en el lenguaje cotidiano de los docentes. Sin embargo, y a pesar de la imprecisión y ambigüedad, conseguir uno u otro nivel supone para los alumnos quedar adscritos o excluidos de un determinado grupo de elegidos, continuar en el sistema educativo con éxito o unirse al pelotón de los retrasados, repetidores y al final, fracasados.

El currículum no sólo normativiza las prácticas escolares sino el sentido que a ellas se les confiere con independencia de las personas que lo enseñan y lo aprenden. El horario de los

alumnos y profesores se define y distribuye en función de las materias curriculares; los espacios comunes y el espacio del aula se organizan atendiendo a cada materia curricular; se crean especialidades y profesores especialistas para cada materia. En términos de uso escolar, la adquisición de una sección de contenidos definidos permite al alumno la posibilidad de ascender al siguiente nivel, confiriendo un sentido de apropiación individual del conocimiento escolar. Pero es algo incuestionable que la apropiación de este conocimiento se produce a diferentes ritmos con lo cual, implícitamente, se está produciendo una clasificación entre ellos. Lo que queda por ver es quiénes son los que tienen mayores dificultades en este proceso de apropiación de una selección de conocimientos que comprobamos no es arbitraria.

Libros de texto y nivel de aprendizaje

El segundo aspecto que se analiza, se relaciona con los criterios que profesores y profesoras adoptan para la delimitación de “los mínimos”, cómo se construyen estos criterios y su consiguiente derivación en la clasificación en niveles. Niveles que parecen establecer atendiendo al grado de adquisición que alumnos y alumnas vayan obteniendo en relación a unos determinados contenidos, o a la ejecución sin grandes errores de una secuencia de actividades, todo ello tomando como referente los textos comercializados.

“Los libros vienen bastante completos y se adaptan mucho a las circunstancias de la programación”.

“Te orientan para saber qué objetivos son los básicos de ese curso”.

Paradójicamente, y a pesar de este convencimiento expreso, el profesorado es consciente de que los contenidos y tareas-ejercicios que incluyen son seguidos en sus respectivos grupos por un porcentaje que ellos mismos consideran bastante reducido en relación al total de alumnos y alumnas:

“Niños que puedan seguir los contenidos que vienen en los libros... no me quedo corta si digo dos”.

“Sólo cuatro o cinco siguen el libro de texto”.

“Los libros de texto sirven para aquellos que pueden ir por su cuenta, a otros no les sirve. Todos los que van bien, sacan sus libros sin que yo tenga que decirles nada.”

Estas incoherencias manifiestas, condujeron al análisis de algunas decisiones adoptadas por este grupo de docentes y que se exponen de manera sintetizada:

En primer lugar, las decisiones que adoptan maestros y maestras para la selección de una u otra editorial aparecen desvinculadas de cualquier proceso de reflexión. Hecho que se hace evidente en la ausencia manifiesta tanto del análisis de contenido de los textos y su adecuación a las características de estos alumnos y alumnas, como en la dejación al peso de la rutina para seguir año tras año con la misma línea editorial.

“Los objetivos básicos son seleccionados desde el libro de texto, vienen muy completos; cuando yo llegué al centro, los libros ya estaban puestos; por tradición siempre trabajamos con la misma editorial” (...).

En segundo lugar, en la elección del libro de texto (línea editorial) se pierde de vista que una determinada selección del conocimiento no está exenta de una representación de valores de clase tanto en su planteamiento metodológico (tipos de actividades, secuencia de las mismas), como en las escenas (dibujos, fotografías) o en los vocablos que utiliza. El análisis realizado de algunas secciones de textos oficiales en los niveles de Primaria dejaba entrever no sólo la desconexión con las experiencias cotidianas de los alumnos, sino una presentación y secuenciación de los contenidos y actividades que ni tan siquiera responden a la forma –desde el punto de vista psicológico– en que los niños y niñas se apropian del conocimiento y, sin embargo, en esta realidad escolar se han convertido en jueces para la exclusión. Los libros de texto, aparte de dirigir la vida didáctica y organizativa del aula mediante una selección del conocimiento considerado válido por la comunidad científica y aprobados por la Junta de Andalucía, a través de la representación que ofrecen de la realidad, incluyen implícitamente unos códigos culturales

y unos valores más cercanos y fácilmente identificables para aquellos/as alumnos y alumnas que gozan de ciertos privilegios de clase social.

En tercer lugar, la necesaria “*adquisición de lo mínimo*” se decanta hacia los aprendizajes en materias instrumentales necesarias para promocionar y adquirir sin graves obstáculos los contenidos del curso siguiente. Los aprendizajes básicos se refieren a la lectura, escritura y cálculo, concentrados en las áreas de lengua y matemáticas que aparecen como asignaturas de prestigio frente a otras menos populares en el mundo académico (educación física, música o plástica). Por otro lado, las creencias que sustentan el concepto de nivel (sus máximos y mínimos), no quedan exentas de la influencia de aquellas ideas –al respecto de los niveles suficientes– que se expanden en el ámbito social más amplio manifestado por los docentes en la necesidad de “*prepararlos para que puedan pasar al instituto*”; o en expresiones relacionadas con el sentido que se adjudica a este término: “*los mejores se van porque en este centro no hay nivel*”.

La clasificación de alumnos y alumnas

Una de las consecuencias más graves es la justificación reiterada por parte del profesorado de que las causas de los bajos niveles, la escasa motivación o el escaso interés hacia las tareas escolares están relacionadas bien con motivos intrínsecos al propio alumno –su capacidad–, bien con sus carencias socioculturales y familiares de cuya responsabilidad quedan exentos porque entienden que esa tarea corresponde a otros profesionales especializados o a otras instancias sociales.

“El fracaso escolar, a mi juicio, está relacionado con el desinterés y la poca motivación del alumnado, unido a la falta de disciplina y la desidia por parte de la familia.”

Los calificativos y señalamientos acerca de algunos alumnos y alumnas considerados “desviados de la norma” se explicitan en juicios y valoraciones que parecen certificar su propia exclusión:

“Si es que no quieren aprender, no les interesa nada, sólo dar la lata.”

Así, los que van bien, incluyendo en este subgrupo a aquellos que hacen sus deberes, traen el material, tienen familias que se preocupan por ellos y por establecer vínculos más estrechos con el centro, se corresponden con ese porcentaje que “*tienen nivel*”. Aunque en estos casos, también la excepción confirma la regla y esporádicamente, algún niño/a, procedente de este medio sociocultural, ha respondido positivamente a las exigencias normativas de la escuela.

En el otro extremo se encuentra el subgrupo de los clasificados implícita o explícitamente como excluidos porque, entre otras decisiones, entienden que la atención educativa de estos niños y niñas no debe pasar por ellos, sino por cualquier otro profesional, sea docente o no, encargado de facilitarles –según la opinión de algún profesor– “*otra enseñanza diferente y adaptada a lo que ellos necesitan*”.

El convencimiento de que estos alumnos poseen menos capacidad para las tareas académicas, que están menos motivados, que sus intereses son diferentes a los considerados “normales”, les conduce a emitir juicios y valoraciones cercanos a un concepto segregacionista y selectivo de clase en función de su procedencia sociocultural y familiar. Aunque siguiendo la moda de un discurso confuso y contradictorio, si éste directamente no es motivo de exclusión, sí lo son las manifestaciones y posteriores valoraciones que de ellas se derivan.

“Debería de marcarse otro tipo de normativa que vaya más acorde con las motivaciones propias que tienen los alumnos e incluso a la hora de crear los grupos, teniendo en cuenta que el tema de la integración está teniendo muy pocos resultados” .

“El enfoque de la enseñanza no está hecho para sus intereses, habría que hacer talleres que es lo que les interesa y no les supone mucho problema..., no todo el mundo tiene que estudiar”.

“Esto de la integración es muy bonito desde los despachos, socialmente puede ser muy positiva pero no funciona de cara a lo académico. Cómo le damos salida a unos y a otros porque los dos juntos dentro de una misma aula, no funcionan”.

Las concepciones del profesorado acerca de las posibilidades educativas de alumnos y alumnas con características diferentes a los que encuadran dentro de la norma está derivando no sólo en su clasificación, sino en la necesidad de conformar una estructura didáctica y organizativa paralela y diferente para su atención educativa: el refuerzo educativo o la asistencia al aula de apoyo.

Niveles de aprendizaje y organización de la escuela

Las disposiciones organizativas para atender las necesidades educativas/instructivas de aquellos alumnos/as clasificados con bajos niveles y/o retrasos escolares aparecen como un complejo compendio donde intervienen factores diversos que van desde las decisiones docentes en torno a quiénes presentan dificultades en su aprendizaje, pasando por el aula de apoyo a la integración, hasta las directrices administrativas sobre el empleo de horas libres de maestros y maestras con dos funciones complementarias: una destinada a cubrir las ausencias justificadas de compañeros/as, otra a actividades de refuerzo educativo, emergiendo en esta compleja organización una clara interrelación entre lo didáctico y lo organizativo.

El aula de apoyo a la integración

Esta aula, creada en el curso 1988-89, cuenta con un número excesivo de alumnos y alumnas con la dificultad añadida de su atención individualizada. Así lo manifestaba la profesora especialista encargada de su organización:

“De los cincuenta y tantos que aparecen en el listado con necesidades educativas especiales, sólo atiende a veinticinco, ese número varía porque a mitad de curso aparecen niños nuevos con problemas, por eso se necesitarían más horas..., daría para otro profesor a tiempo total ocupado en el apoyo”.

Sin embargo, la consideración de estas necesidades educativas especiales no son cuestionadas sobre la base de unos criterios más o menos

consensuados (previa coordinación entre tutor/a y orientador para conocer tanto el grado de dificultad como la atención educativa especial acorde con estas necesidades) no existiendo por tanto, unos límites bien definidos acerca de qué alumnos son los que deben ser atendidos por esta profesora.

“Los que tienen deficiencias y están diagnosticados, esos son míos, ahora aparte de esos... eso no está claro ni está definido. De los veinticinco que atiendo ahora, no recuerdo los que están diagnosticados con una deficiencia leve o por debajo de leve. Pero luego surgen muchas necesidades en el centro, ¿qué niños son los que tendría que coger? .

El diagnóstico es realizado por el orientador del centro previa petición del tutor/a, en el que se expresa el “grado de retraso” y/o en su caso, las características de la deficiencia, de tal modo, que para los que se consideran con menos retraso escolar se arbitra una nueva medida, en este caso respaldada desde la Administración educativa.

El refuerzo o apoyo educativo

A veces, bajo la intención de legitimar prácticas escolares discriminatorias, se buscan soluciones cuya originaria concepción y posterior organización incluye mecanismos que pervierten y contradicen el sentido que se les pretende infundir creando entre el profesorado un estado de desconcierto que como desenlace, les conduce a crear resistencias ante las posibilidades compensatorias de la escuela, justificando en sus actuaciones didácticas posturas más reaccionarias que innovadoras.

Una manifestación clara del espíritu contradictorio de la pretendida igualdad, se evidencia en las fórmulas compensatorias que se establecen desde la administración para tratar de paliar las dificultades que algunos alumnos presentan ante el aprendizaje. Las soluciones a las necesidades educativas de estos alumnos y alumnas que presentan “retrasos escolares” en materias instrumentales respecto a lo considerado como “norma”, pasan por su asistencia al aula de apoyo, quedando mientras tanto des-

vinculados de su grupo de iguales. No existe la modalidad de atención conjunta en el aula por parte de profesor/a tutor/a y profesora de apoyo al grupo de alumnos/as en su totalidad. Cuando en algunos casos se ha hecho mención a este tratamiento conjunto como medida más positiva, las respuestas han sido siempre de negación aludiendo, bien a razones de retrasos considerables, bien a problemas de comportamiento.

“Este tipo de atención lo veo bien para algunos casos en los que tienes un alumno con deficiencias motóricas o sensoriales, entonces se adaptan los contenidos, el material, etc. Pero en el momento que tienes alumnos que lo que te interesa es acelerar el proceso para que cuanto antes se integren en su clase, ¿de qué te vale estar en su aula si el retraso es muy grande?, lo que haces entonces es interrumpir, aparte de que así sólo puedes atender a un solo alumno, mientras que si te los llevas, el grupo puede ser mayor”.

Al margen de estas precisiones, según las directrices emitidas desde la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativas (5 de Septiembre de 2000): *“Instrucción cuarta de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización de las actividades de apoyo y las primeras sustituciones del Profesorado en los Centros Públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria”*, se contempla en la misma orden y bajo el mismo título una doble función que ha de desempeñar el profesorado durante las horas que, dentro del horario lectivo, su grupo de alumnos es atendido por especialistas; se refiere a la denominación de “Actividades de Apoyo y primeras sustituciones”.

Textualmente dice esta instrucción que *“sobre la organización de las actividades de apoyo y las primeras sustituciones del Profesorado en los Centros Públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, se establece que dichas actividades serán realizadas por medio de un plan estable elaborado por el Jefe de Estudios, y que deberá ser incluido en el Plan Anual de Centro”*.

“De la misma forma –continúa la orden– en la Instrucción Quinta, se recoge que el Servicio de Inspección Educativa asesorará a los centros en la aplicación de lo recogido en las presentes Instrucciones a

la hora de establecer un modelo organizativo y realizará el seguimiento y supervisión del cumplimiento de las mismas”.

Como anexos a esta orden se adjuntan unas fichas *“como modelos orientativos, que podrían ser adaptados a las necesidades de cada Centro, estadillos para incluir, una vez cumplimentados, en el Plan Anual, referidos a horarios del profesorado, alumnos atendidos y características de éstos”* (Instrucción cuarta de 5 de Septiembre de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa).

Como se puede deducir de la simple lectura, la planificación de un hecho que pudiera tener grandes implicaciones en el proceso educativo de estos alumnos, queda simplificado y reducido a la cumplimentación de “estadillos” donde todo debe quedar ajustado siguiendo la fórmula del cuadro de doble entrada. De los tres estadillos que se adjuntan, el primero se refiere, por un lado a los alumnos y alumnas que reciben esta atención educativa y por otro, a las áreas o aspectos de éstas que se refuerzan, referidos textualmente a: *Expresión-Comprensión oral; Lectura y Comprensión; Expresión Escrita; Ortografía; Caligrafía; Cálculo Mental; Operaciones; Problemas; Conceptos Básicos*.

En el segundo se contempla el *“horario personal de refuerzo educativo”* referido al profesorado y donde se especifica el área de refuerzo, grupo y número de alumnos que atiende cada día de la semana. Un tercer “estadillo” aglutina tanto el número de profesores y horas destinadas a esta actividad como el número de alumnos y alumnas que en cada ciclo reciben este refuerzo.

¿Será una forma de controlar las horas disponibles de cada profesor en su horario? No olvidemos que como primera necesidad hay que cubrir las ausencias del profesorado. Por tanto, este sistema organizativo para cubrir lo que administrativamente ha venido en llamarse “refuerzo pedagógico” fluctúa en función del número de ausencias del profesorado, lo cual impide que exista un mínimo grado de continuidad en esta tarea sin entrar en la consideración pedagógica del término refuerzo que, lejos de concebirse como una actuación dirigida a favorecer el proceso de aprendizaje utilizando otras

fórmulas metodológicas menos instructivas, se reduce a la reiteración de las opciones instrumentales (listado de operaciones matemáticas sin demasiado sentido o copia indiscriminada de algún párrafo entresacada de alguna lectura).

Las consecuencias que se derivan de estos hechos van a tener graves repercusiones, tanto en el pensamiento docente acerca de las posibilidades de inserción de estos alumnos a través de las actividades de refuerzo como en el propio alumnado, que no sabe cuándo y de quién recibirá instrucción complementaria, o en la propia organización interna del centro al tener que acometer la planificación conjunta de dos tareas a las que no une ningún vínculo didáctico: el refuerzo pedagógico y las primeras sustituciones por ausencia de algún compañero/a.

“Ahora que tengo libre hago apoyo, que mañana tengo que cubrir una baja, pues no lo hago... esto es algo que no da resultado”.

A la luz de estos planteamientos entendemos, en primer lugar, que se abandona a la responsabilidad de la planificación pedagógica del centro –personalizada en la figura de jefa de estudios– respecto a la atención educativa de estos alumnos y alumnas para, a continuación, limitar esta autonomía a la simple cumplimentación y reajuste de horarios, acabando en la práctica en una función de distribución del profesorado según el personal disponible cada día; en segundo lugar, se produce entre el profesorado un estado de desconfianza que está favoreciendo la consolidación de aquellas actitudes hacia la poca credibilidad en el futuro educativo de algunos alumnos. Por último y como consecuencia de la alternancia de funciones, se está negando implícitamente una planificación estable y autónoma donde el profesorado se pudiese implicar, así como cualquier intento de acometer esta tarea desde una posición educativa donde se tuvieran en cuenta y analizaran los factores que están influyendo en el escaso rendimiento y dificultades de estos grupos de alumnos y alumnas.

Esta situación, acabó desencadenando entre el profesorado que constituía este grupo manifestaciones de corte corporativista:

“Si la administración presiona nuestra situación laboral y demuestra que no le interesan los alumnos y sus problemas..., debiéramos protegernos entre nosotros, respetando desde el equipo directivo la libre y personal disposición cuando no haya que sustituir a algún compañero”.

Caracterizada por su inestabilidad y finalidades contradictorias, esta situación está acentuando la insistencia ya manifestada de disponer de mayor número de personal docente para atender a los alumnos y alumnas que presenten dificultades en su aprendizaje y cuya petición se dirige a la administración educativa, siendo una demanda generalizada entre el profesorado. Así queda reflejado tanto en alusiones individuales como colectivas:

“Necesidad de un profesor más de Pedagogía Terapéutica para atender el gran número de alumnos con n.e.e. (unos de forma permanente, otros de forma temporal) pues son muchos los alumnos que requieren una atención especial, bien sea por su déficit intelectual, físico o sensorial o por un grave retraso escolar, debido al absentismo, ambiente social y familiar desfavorecido, etc” (Propuestas de mejora –Memoria Final– curso 2001-02).

“Realmente puedo hacer poco. Cada vez que se solicita algún tipo de apoyo: más personal, más horas para dedicarles a ellos... se nos niega constantemente tanto a nivel de inspección como de organización interna, básicamente, no tenemos medios para afrontar este tipo de dificultades”.

85

A modo de conclusión

En esta escuela, queda conformada una realidad organizativa peculiar que corresponde a la construcción de sus protagonistas, aunque de funcionamiento aparentemente estable según las exigencias administrativas; porque se evidencia, que la escuela sigue perviviendo en estructuras inflexibles, conservadoras, con serias dificultades para adaptarse a las nuevas demandas sociales y culturales y, sobre todo, para cumplir su compromiso a través de la educación escolarizada de equidad y justicia social. Si por un lado se están produciendo cambios de gran calado en nuestra sociedad y cambios también en los referentes éticos que sirven de marco para interpretar las relaciones sociales y el

papel del sujeto en el mundo, es evidente el desencuentro entre la realidad social y la escolar.

Por otro lado, las estructuras rígidas de organización y funcionamiento de los centros escolares o los modelos de implantación vertical han demostrado su obsolescencia para dar respuesta a la heterogeneidad social y cultural cada vez con mayor presencia en nuestras aulas o a las exigencias de desarrollo profesional de los docentes en aras de su autonomía e independencia intelectual. Paralelamente, en el campo de la investigación educativa, la concepción instrumental de la organización escolar desde visiones positivistas, ha cedido su espacio a estudios que, desde un enfoque hermenéutico o sociocrítico, aportan una nueva conceptualización de este campo de estudio concibiendo el centro escolar como una realidad compleja, idiosincrásica, construido por sus miembros y por tanto objeto específico de estudio y acción educativa.

El análisis de este estado de la cuestión, debe permitirnos avanzar en la reconceptualización de la escuela como organización. En este sentido, y este trabajo es muestra de ello, los estudios sobre los aspectos culturales generados por las interacciones comunicativas en la organización, son claves para comprender y actuar en la vida escolar (González, 1994; Escudero, 1994; Bolívar, 1999). Existe consenso en entender que los cambios fundamentales e innovaciones en el centro deben incidir en la cultura escolar como factor resistente al mismo tiempo que promotor de su desarrollo.

Si bien se han abierto nuevas líneas de investigación en Organización Escolar, concibiendo al centro como unidad básica de formación, innovación y mejora (Escudero, 1990), emergiendo con fuerza un paradigma meso que trasfiere al propio centro escolar la solución de los problemas (Bolívar, 2004) con la necesaria participación de la comunidad en los centros escolares (Martín-Moreno Cerrillo, 2000), no pretendamos, por tanto, en el momento que nos asiste –de gran complejidad y grandes cambios– redefinir el conocimiento sobre organización; no caigamos en la falacia de trasladar modelos sin que exista una reconstrucción educati-

va de los mismos porque, en definitiva, se tratará de situarse ideológicamente sobre lo que la educación ha de ser respecto a la construcción de la sociedad en la que vivimos y ello requiere la implicación y compromiso del profesorado. No olvidemos que la escuela cumple una función social que no comparte con ninguna otra organización.

Una organización mejora gracias a la resolución de sus propias contradicciones internas, el cambio como construcción social y cultural con la necesaria implicación y compromiso de sus miembros. Hablamos entonces de la necesaria reculturización del centro escolar mediante la negociación y construcción de nuevos significados, y es en este orden de cosas donde el profesorado juega un papel de primer orden retomando el cuestionamiento, la reflexión crítica o la implicación en un diálogo profesional profundo acerca de aquellas cuestiones que pueden ayudar a desentrañar el verdadero sentido de los aspectos organizativos que, por unas u otras razones, no parecen estar presentes entre los quehaceres de la escuela; el cambio incorporado a su cultura desde la reconstrucción de la misma aprendiendo desde la acción colegiada.

Parece evidente la necesaria conjunción teoría-práctica para seguir avanzando en el conocimiento de las organizaciones educativas y por ende en la mejora de los centros. Hay que conceder protagonismo al conocimiento en la práctica que tienen los miembros de la organización desde los propios contextos, porque serán los maestros y maestras desde el centro donde se ubica su tarea profesional los principales agentes del cambio en educación.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1993). El libro de texto y la política curricular. *Revista de Educación*, 301, pp. 109-126.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- BOLÍVAR, A. (2004). La salud de la investigación en organización escolar. *Organización y gestión educativa*, 15, pp. 15-22.
- CABRERA, B. (1997). El orden social como horizonte: desigualdad social y educación. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- DECRETO 201/1997, de 3 de Septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOJA, 104, 6-9-1997).
- DECRETO 85/ 1999, de 6 de Abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA, 48, 24-4-1999).
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio organizativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. En GIMENO, J. y CARBONELL, J. *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Madrid: Praxis.
- FORQUÍN, J.C. (1985). El Enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolar: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Educación y Sociedad*, 3, pp. 177-209.
- GIL, F. (1997). Condicionantes culturales del fracaso escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- GONZÁLEZ, M.T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Pedagógicas.
- GONZÁLEZ, M.T. (2001). La planificación estratégica de la mejora de los centros: posibilidades y límites. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 18-23.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Instrucciones de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización de las actividades de apoyo y primeras sustituciones del profesorado en los centros públicos que imparten enseñanzas de educación infantil y educación primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

ABSTRACT

Giving up school after the obligatory school period and/or staying in support groups during it, is still usual in certain student communities whose social, cultural and/or linguistic references differ on the hegemonic representation school institutions promote. In spite of the variety of circumstances and factors which are involved in the gradual exclusion of these communities, it exists a circumstance which raises in an alarming manner when the sociocultural heterogeneity appears in the school; I am talking about the threat - specially considered among teachers and families - known as "educational level decrease" and the consequent establishment of a "rule level", just as the mutual influence that is exerted between these concepts and the constructions of the school organization. This approach, outcome of a research based on a state school, has made possible an approximation to the comprehension of the conception teachers have about the "rule level", its immediate and future consequences in the scholar students life who are considered to be underneath that level, just as derivations of these conceptions in the stalemate of the school organization.

KEY WORDS: *Learning Levels; sociocultural Diversity; School Organization; Exclusion.*

RÉSUMÉ

L'abandon du système scolaire à la fin de la scolarisation obligatoire et/ou le maintien dans des groupes de soutien, est courant pour certains groupes d'étudiants dont les références sociales, culturelles et/ou linguistiques diffèrent de la représentation hégémonique que l'institution scolaire promeut. Malgré la variété des circonstances et des facteurs qui interviennent dans l'exclusion progressive de ces groupes, il y en a une qui affleure de façon alarmante quand l'hétérogénéité se fait voir dans les salles de classe; je parle de la grande menace - particulièrement par les enseignant et les familles - « de la baisse du niveau » et de la conséquence de l'établissement « d'un niveau normatif », ainsi que l'influence mutuelle qui s'exerce entre les dites conceptions et la constitution de l'organisation scolaire. Le travail qui est présenté, résultat de l'étude d'un cas dans un centre public, a permis un rapprochement avec la compréhension des significations attribuées par le corps enseignant au sujet du niveau normatif, ses conséquences immédiates et futures dans la vie scolaire des étudiants considérés en dessous de ce dit niveau, ainsi que la dérivation de ces conceptions dans l'affinage de l'organisation scolaire.

MOTS CLÉS: *Niveaux d'apprentissage; Diversité socioculturelle; Organisation scolaire; Exclusion.*