

Programas de diversificación curricular: una práctica educativa «para el alumnado rural».

Santiago Prado Conde

Grupo EMIGRA, Departamento de Antropología Social y
Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona. España.

chagopc@yahoo.es

EMIGRA Working Papers núm. 89
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

La puesta en marcha de la LOGSE a principios de la década de los noventa culminó un proceso de modificaciones que habían comenzado con la Ley General de Educación (LGE) del año 1970, al entender que los cambios sociales, políticos y económicos ocurridos en el estado español desde los años sesenta necesitaban de una respuesta más acorde a la instauración de un nuevo régimen político en la década de los setenta. Encaminarse a una enseñanza de corte comprensivo fue uno de los objetivos y principios básicos de la LOGSE, concretándose en la diversificación curricular y la atención a la diversidad que genera la no segregación. Es así como se amplía la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, se dota al currículum de mayor flexibilidad con el objeto de tener en cuenta la heterogeneidad presente en el terreno social, es decir, se trataba de abrir las posibilidades cerradas por la anterior ley educativa y que la diversidad social estuviese presente en las aulas.

En este marco y haciéndose eco de la perspectiva de la diversidad, la Xunta de Galicia, con competencias exclusivas en materia educativa, construye un documento en el que trata de dar respuesta a cómo atender la diversidad. Unas medidas que, a pesar del cambio de ley, continúan vigentes y de actualidad. Entre las medidas construidas por la Xunta de Galicia, los programas de diversificación curricular toman protagonismo en tanto en cuanto están pensados para aquel alumnado que se encuentra en riesgo de no continuar en el sistema educativo y de no conseguir los objetivos mínimos fijados en la etapa obligatoria.

Es en estos programas en los que fijaremos nuestra tención en esta comunicación, con el objetivo de responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué ha sido seleccionado para los programas de diversificación curricular un alumnado con unas determinadas características sociales y no otro que presenta los mismos rendimientos escolares? ¿Por qué desde ciertos grupos domésticos se niega el acceso de sus hijos a dichos programas? ¿Cómo se construye la diversidad y a qué se asocia ésta entre el alumnado que asiste a estos programas? ¿Qué papel juegan dentro de la institución escolar este alumnado y cómo es construido por docentes y demás alumnos? ¿Qué repercusión tienen estos programas de diversificación curricular en la continuidad en el sistema educativo? ¿Cómo se representan estos programas en los distintos grupos domésticos? y ¿Qué repercusión tienen en el futuro laboral del alumnado que acude a estos programas?

Palabras clave / Keywords: medio rural, diversidad, oportunidades educativas

Cómo citar este artículo: **PRADO CONDE, S.** (2007) “Programas de diversificación curricular: una práctica educativa «para el alumnado rural»”. *EMIGRA Working Papers*, 89. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **PRADO CONDE, S.** (2007) “Programas de diversificación curricular: una práctica educativa «para el alumnado rural»”. *EMIGRA Working Papers*, 89. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Introducción

La puesta en marcha de la LOGSE a principios de la década de los noventa culminó el proceso de modificaciones que en la década de los ochenta se habían realizado a la Ley General de Educación (LGE) del año 1970, al entender que los cambios sociales, políticos y económicos ocurridos en el estado español desde los años sesenta necesitaban de una respuesta más acorde a la instauración de un nuevo régimen político en la segunda mitad de la década de los setenta. Encaminarse a una enseñanza de corte comprensivo fue uno de los objetivos y principios básicos de la LOGSE, que se concretaba empíricamente en la diversificación curricular y la atención a la diversidad que genera la no segregación. Es así como se amplía la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, se dota al currículum de mayor flexibilidad con el objeto de tener en cuenta la heterogeneidad presente en el terreno social, es decir, se trataba de abrir las posibilidades cerradas por la anterior ley educativa y que la diversidad social estuviese presente en las aulas. Análisis previos, como el realizado por el CIDE (1992), alertaban de que la heterogeneidad no estaba presente a medida que subíamos en el sistema educativo.

En este marco y haciéndose eco de la perspectiva de la diversidad, la Xunta de Galicia (1999), con competencias exclusivas en materia educativa, construye un documento en el que trata de dar respuesta a cómo atender la diversidad. Unas medidas que, a pesar del reciente cambio de ley, continúan vigentes y de actualidad. La diversificación curricular y, concretamente, los denominados programas de diversificación curricular (PDCs) toman protagonismo en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO) porque están pensados para aquel alumnado que se encuentra en riesgo de no continuar en el sistema educativo y de no conseguir los objetivos mínimos fijados en la etapa obligatoria. Así, se plantean estos programas en la educación secundaria y es en ellos en los que fijaremos nuestra atención a través de la investigación realizada en la comarca gallega Terra de Melide y más específicamente en el alumnado que recibe el único centro de educación secundaria. La situación educativa en el IES de Melide cuenta con la especificidad de que antes del año en el que da comienzo la LOGSE en la educación secundaria, 1996, el alumnado con procedencia rural llegaba de manera muy reducida respecto al porcentaje que suponían, únicamente el 30% llegaba a la educación secundaria representada por el ya desaparecido BUP. La obligatoriedad y el acceso a los doce años transformó la realidad educativa comarcal: de un centro con una matrícula de 300 alumnos se pasó a otro de 700, y el alumnado con procedencia rural se convirtió en el alumnado mayoritario numéricamente.

El punto de partida enunciado generó la construcción de una investigación más amplia que trataba de desentrañar las causas del bajo rendimiento escolar del alumnado con procedencia rural en el IES de Melide. Por lo tanto, la investigación se construyó globalmente para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué supone que llegue todo el alumnado de la comarca a la educación secundaria sin una selección previa? ¿Cómo se reconstruyen éxito y fracaso escolar? ¿De qué manera influye que el alumnado del rural pase a representar el grupo mayoritario en cuanto al número?... Unas preguntas generales que nos acercan a otras más específicas y que se centran en el alumnado que accede a los programas de diversificación curricular: ¿Por qué ha sido seleccionado para



los programas de diversificación curricular un alumnado con unas determinadas características sociales y no otro que presenta los mismos rendimientos escolares? ¿Por qué desde ciertos grupos domésticos se niega el acceso de sus hijos a dichos programas? ¿Cómo se construye la diversidad y a qué se asocia ésta entre el alumnado que asiste a estos programas? ¿Qué papel juegan dentro de la institución escolar este alumnado y cómo es construido por docentes y demás alumnos? ¿Qué repercusión tienen estos programas de diversificación curricular en la continuidad en el sistema educativo? ¿Cómo se representan estos programas en los grupos domésticos? y ¿Qué repercusión tienen en el futuro laboral del alumnado que acude a estos programas?

Para responder a estas preguntas nos acercaremos a los contextos social y educativo más amplios con el fin de situarnos en un modelo de investigación a nivel múltiple (Ogbu, 1993) que no se reduce única y exclusivamente al aula o al propio centro escolar, sino que establece conexiones más allá de los muros escolares para entender buena parte de lo que sucede dentro de éstos.

I. Programas de Diversificación Curricular

En el I.E.S. de Melide la diversidad se construye en base a la determinación de una serie de categorías psicológicas que guardan relación con las actitudes, aptitudes y comportamientos que se asocian a un desarrollo natural. Se deshumaniza al alumnado en función de algo que parece ser más fuerte que la procedencia o socialización fuera de la institución escolar y juega en términos de inclusión/exclusión. Una diversidad que se concreta mediante la categoría simbólica de la cualificación o nota, cuantificada mediante un número y que unida a las categorías psicológicas enunciadas desarrollan tanto las opiniones que pueda merecer el alumnado, como fundamenta la relación con las familias de procedencia. Al restringirse a la calificación, el alumno deja de ser un individuo, un alumno, hijo de alguien, que pertenece a un grupo, que vive en..., y pasa a transformarse en un número, una nota. Una calificación que nos referenciará cuál es su lugar dentro de la institución, asociándosele el comportamiento, la conducta, la relación con los demás, en la propia aula... Nos encontramos, en definitiva, con una construcción de la diversidad basada en los resultados académicos y que genera una serie de medidas que se encuentran recogidas en un documento marco cuyo título es “medidas de atención a la diversidad”¹.

Los programas de diversificación curricular, como una de las medidas de atención a la diversidad, llevan funcionando en el I.E.S. de Melide desde el año 2001 y vamos a centrarnos aquí en los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003². Como el propio nombre de los programas indica, se trata de unas medidas en las que se diversifica el currículum académico, agrupando para ello en dos bloques temáticos: científico y lingüístico. La composición del alumnado de los programas de diversificación curricular que han funcionado en los citados cursos escolares la encontramos reflejada en la tabla 1.

¹ Para saber más sobre el proceso de construcción de la diversidad enunciado puede consultarse Prado, 2007.

² En los cursos escolares 2001-02 y 2002-03 se desarrollaron dos programas de diversificación curricular en cuarto y uno en tercero de la ESO.

Tabla 1: Alumnado que cursó PDCs en los cursos escolares 2001-02 y 2002-03

		Urbano		Rural	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Clases Medias	Profesional liberal				
	Pequeño empresario autónomo		1		
Clases Trabajadoras	Empleado	4	4	2	2
	Empleado con explotación				6
	Campesino			9	5
		4	5	11	13
		9		24	

Como podemos observar en la tabla, de los treinta y tres alumnos que cursaron dichos programas, el 73% corresponde a alumnos que proceden del medio rural, principalmente de grupos domésticos en los que la única actividad es el campesinado o se practica una agricultura a tiempo parcial. El alumnado que procede del medio urbano, no por ser menos, nueve alumnos que representan un 27%, deja de ser curiosa su procedencia, puesto que ocho de ellos proceden de las clases trabajadoras. Ante estas peculiaridades, si integramos a este alumnado en el contexto más amplio del centro académico, donde el medio rural y urbano se encuentran representados en una proporción del 50% para cada uno, no lo están de la misma manera en los programas de diversificación curricular; si leemos la tabla atendiendo a la clase social de procedencia del alumnado nos encontramos con que las clases trabajadoras suponen el 97%, en cambio, en el contexto general del instituto rondan el 70%. Por último, si leemos la tabla según la procedencia laboral de los grupos domésticos, nos encontramos con que el 60% procede de grupos domésticos en los que existe una explotación agroganadera, en cambio, en el contexto general del instituto este alumnado supone el 35%.

Llegado a este punto, se vuelve relevante responder a la siguiente cuestión: ¿por qué este alumnado y con estas características sociales es el que accede a los programas de diversificación curricular? La respuesta podemos encontrarla en lo obvio, en la que todos podemos pensar y que incluso la misma institución expone: es el alumnado que presenta el más bajo rendimiento escolar en el IES de Melide. La diferencia se encuentra en el cuestionamiento de por qué este alumnado y no otro. Vayamos por partes para tratar de encontrar luz en la tiniebla, es decir, entre lo que se supone que es una selección envuelta de objetividad y lo que sucede en la realidad, puesto que si no podría establecerse la perversa generalidad de que a los programas de diversificación curricular únicamente van los de la “aldea”, a los que se les supone algún tipo de problema de orden psíquico, los que no quieren estudiar, los que no encuentran en el grupo doméstico apoyos. Unas afirmaciones implícitas que nadie se atreve a exponer públicamente en el marco de la institución educativa pero que sí podemos encontrar en conversaciones particulares.

Para acceder a un programa de diversificación curricular es necesario, inicialmente, cumplir una serie de características medibles: no haber promocionado en algún curso académico, presentar un rendimiento escolar cualificado de muy bajo y en el que se pone en riesgo la consecución del título de graduado en educación secundaria por la vía normalizada. En otro orden, características que se relacionan más con la ambigüedad: presentar un comportamiento en el aula cualificado de “bueno”, mostrar interés por las asignaturas, que el profesorado exprese que no estás preparado cognitivamente para lograr la superación de las asignaturas por la vía normalizada y los padres del alumnado tienen que estar de acuerdo con la integración de su hijo o hija en dicho programa, ya que si éstos se niegan no es posible esta vía educativa.

Sin embargo, estos programas que el profesorado piensa que son “maravillosos”, que van a ayudar al alumnado, puesto que el máximo de alumnos es de quince, en el que únicamente se solicitan los objetivos mínimos, y muchas veces ni estos para superarlo, se encuentran con la reticencia y resistencia de muchos alumnos, es decir, la estigmatización de dichos programas y el tipo de alumnado que a ellos accede genera que una parte del alumnado no quiera asistir, puesto que manifiestan que está lleno de “aldeanos” (en el sentido más peyorativo de la palabra), de “burros”, de “fracasados”, “que sólo acceden a ellos los que no quieren estudiar”, “los que van a abandonar el instituto”.

Es así como podemos entender que no aparezcan representadas las clases medias en dichos programas y que la mayor parte del alumnado que procede del medio urbano no quiera acceder a dichos programas, aunque cumplan todos los requisitos. Para estos últimos alumnos supondría una ubicación en todo aquello que no se desea: 1º la ubicación fuera del aula normalizada los estigmatizaría a nivel de capacidades y habilidades cognitivas; 2º juntarse con un alumnado que ellos mismos ya tienen estigmatizados equivaldría a equipararse con ellos.

La situación es bien diferente desde los grupos domésticos del alumnado que accede a los PDCs, puesto que es un alumnado que es el primero en acceder al instituto en su grupo doméstico, y en muchas ocasiones en su lugar de residencia, así como el único en obtener dicho título. Por lo tanto, se ve como una auténtica oportunidad este acceso: oportunidad de obtener el título de graduado en educación secundaria y esperanza de que sus hijos continúen en la educación reglada.

Los discursos desde los grupos domésticos de este alumnado exponen las nuevas posibilidades, oportunidades y expectativas creadas a través de la educación obligatoria. También se hace mención del cambio realizado en el sistema educativo que, con anterioridad, introducía al alumnado que no conseguía acabar la antigua EGB en el mercado de trabajo sin una formación previa y que ahora oferta nuevas posibilidades de formación que son muy bien valoradas por las familias. Es así como el paso por el instituto ha traído consigo la necesidad de seguir estudiando, de conseguir una credencial, cuanto más alta mejor, para acceder con una preparación educativa y, por lo tanto, institucional y formal al mercado de trabajo. De esta manera, en muchos grupos domésticos se verbalizan unas esperanzas que han nacido fruto de unas expectativas y unas oportunidades que sus padres o hermanos mayores no tuvieron:

‘A rapaza está neso do PDC. Din que é un pouco máis fácil para que os rapaces quiten o graduado (...). Antes non había nada deso, moitos rapaces de por aquí marchaban do colexio e poñíanse a traballar sen o graduado, sen nada.’ (18/03/03).

Este conjunto de discursos nos llevan a establecer una panorámica de las nuevas expectativas, que pasan, en un principio, por la consecución del graduado escolar, con la esperanza de que los chicos y las chicas puedan alcanzar lo que sus padres y vecinos no pudieron. El acceso ha generado expectativas de mayores oportunidades y dejado la incursión en el mundo del trabajo para los adultos, aunque los discursos no se corresponden con las prácticas: de los 33 alumnos que cursaron los PDCs en estos dos cursos escolares, solamente una chica fue al bachillerato, precisamente la que se sitúa en las clases medias, y dos chicos y cuatro chicas a los ciclos formativos, el resto, paradójicamente, accedió al mundo del trabajo. Por lo tanto, los programas de diversificación curricular, que en principio están pensados para que el alumnado pueda reconstruir sus salidas educativas después de una corta trayectoria de éxito, genera todo lo contrario: el abandono del sistema educativo de la mayoría, ya que solamente el 21% continúa en la educación institucional. ¿Por qué, entonces, no se logra que el alumnado continúe en el sistema educativo tras su paso por el programa de diversificación curricular?

Las respuestas a la pregunta que acabamos de introducir podemos encontrarlas, por un lado, en que es el propio profesorado el que en un principio les dice a este alumnado explícitamente que no vaya al bachillerato y la oferta de ciclos formativos es reducida, solamente hay uno en la actualidad, el conocido por carpintería³. Por otro lado, y principalmente los chicos, prefieren ir de aprendices con un electricista, fontanero, mecánico que realizar un ciclo formativo. Nos encontramos con un alumnado que ha tenido una corta trayectoria de éxito a través de los programas de diversificación curricular y que, sin embargo, prefiere abandonar la institución educativa. Todo ello a pesar de que el mismo alumnado expresa que el paso por dichos programas ha sido mucho más satisfactorio que su anterior etapa educativa. Más satisfactorio porque las representaciones que el profesorado realiza de ellos en el aula diversificada son bien diferentes a las que de este alumnado se realizan con anterioridad.

En el momento de ser seleccionados este alumnado es cualificado de vago, perezoso, que no desea estudiar. Por un lado, se les atribuyen pocas capacidades cognitivas y, por otro lado, se culpa a sus grupos domésticos de no haberles proporcionado lo que se considera “Cultura”. En cambio, una vez que están en el aula de PDC la situación se redefine. Los dos profesores que se pasan más tiempo con ellos no se centran en las capacidades, puesto que este alumnado muestra unas habilidades cognitivas que hasta ahora no eran representadas, pasándoseles a construir como alumnado que sufre un retraso a nivel de contenidos académicos. Pero, a qué se debe este cambio de perspectiva, si las expectativas del profesorado antes de comenzar el curso son las de encontrarse un alumnado con serios problemas intelectuales. Las razones las encontramos en que el modelo de aula deja de ser rígido. El profesorado que

³ El título del citado ciclo formativo es: Fabricación e Instalación de Muebles a Medida.

imparte clase en estos programas lo hace voluntariamente, por lo que la flexibilidad es algo inherente al modelo educativo en estos grupos. Se le deja al alumnado expresarse, lo que genera mayores conocimientos sobre ellos y, finalmente, se tienen en cuenta sus conocimientos, es decir, se trata de adaptar los nuevos conocimientos a los que ellos ya tienen de su mundo social. Por último, las características de madurez de este alumnado generan un trato entre iguales. El profesor, aunque es la persona que ejerce de guía del grupo aula, es flexible con los distintos ritmos. Un modelo educativo que se encuentra lejos de la rígida aula ordinaria y en la que el alumnado pocas veces puede decir qué es lo que piensa.

Entonces, ¿Por qué el alumnado decide dar el paso al mundo del trabajo? En los contextos social y educativo más amplios encontraremos las respuestas.

II. Conclusiones a través de los contextos social y educativo

Ubicada en el bloque central de Galicia, la comarca Terra de Melide está formada por los municipios de Melide, Toques y Santiso. El primer punto de acercamiento a la comarca podemos llevarlo según la diferenciación en la ocupación del territorio. Un pequeño núcleo urbano que se estructura como cabecera comarcal y da nombre a la comarca, Melide, y aglutina al 34% de la población se contrapone al rural que se encuentra definido por la dispersión de la población en pequeñas entidades y por la agricultura y ganadería como principales actividades económicas.

En esta separación, los límites espaciales pueden ser identificables según los asentamientos, pero los límites simbólicos pasan a ser más difíciles de definir. Una distribución espacial que genera categorías de pertenencia, ya que no es lo mismo vivir en el rural, en la aldea, que hacerlo en la vila, en el urbano; ni hacerlo en un lujoso chalet en el rural que en un piso de protección oficial en la vila. Por lo tanto, la imagen que se proyecta del rural es de carencia de posibilidades, como un lugar hacia el que mirar y no querer ser ni parecer; un lugar, en cierta manera, en el que únicamente quedan vestigios de un pasado que hay que olvidar por su negatividad. Es así como el medio urbano supone para los mismos pobladores rurales oportunidades de nuevas relaciones y ascenso en la estructura social.

Desde este marco interpretativo la polarización rural/urbano nos acerca inicialmente a la estructura social comarcal, pero al mismo tiempo se establece una nueva configuración que tiene como marco la vila. Una nueva configuración urbana que se extendió en las vilas o pequeñas ciudades de Galiza debido al aumento en el nivel de consumo por persona, a las inversiones de los emigrantes retornados, y a las prácticas comarcalizadoras llevadas a cabo por la administración pública (Garrido y Lois, 1993). Además de que el flujo económico que genera sirve como equilibrador del territorio.

Las vilas pasan a consolidarse como centros de relación y vida cotidiana, cambiándose las pautas de sociabilidad en las que en el anterior mundo rural gallego se restringían a la parroquia. Un fenómeno en el que se están creando nuevas formas socioculturales específicas, ya que es en ellas donde las relaciones entre los pobladores rurales y urbanos se llevan a cabo y emerge, así, un nuevo paradigma urbano (Entrena, 1998; Camarero, 1996; García de León, 1996), una forma híbrida que supera la

polarización y en la que se llevan a cabo nuevos procesos de afirmación de la identidad (Pereiro, 2005). El continuum rural-urbano enunciado por los clásicos (Zoromin y Zimmerman, 1929 y Redfield, 1941; citado en Newby y Sevilla-Guzmán, 1983) y que se ha ido reelaborando (Lefebvre, 1971 y Baigorri, 1995) deja de ser unidireccional y aparecen límites, heterogeneidades y nuevos procesos socioculturales (Pereiro, 2004).

Este nuevo espacio rurbano pasa a ser definido dependiendo de la esfera social en la que nos situemos y sus límites no son los mismos para todos en los que ella interactúan. Campo y ciudad, urbano y rural, tradición y modernidad se van a contemplar y conceptualizar según la experiencia, origen social y contacto.

La vila también pasa a ser representada desde el rural como un lugar de oportunidades laborales, de acceso a la modernidad, de ocio y, por lo tanto, se constituye en el principal escenario de sociabilidad. Pasa a suponer un espacio en el que pueden conseguir todo aquello que no está a su alcance en la aldea. Es así como en la vila aparecen nuevos espacios en los que se pone de manifiesto, principalmente, una cultura de clase trabajadora, en la que el idioma aparece como el principal nexo de unión. Emergen nuevos espacios y nuevas relaciones que tienen como base el acercamiento al espacio urbano y al trabajo asalariado. Nuevas relaciones que dejan de ser antagónicas para pasar a estrecharse y en las que las prácticas de distinción social pasan a redefinirse. En definitiva, la vila se está proyectando como una nueva configuración rurbana y, para el caso particular que nos ocupa, el alumnado que recibe el IES de Melide, se están abriendo nuevos caminos en los que mostrar y construir una nueva identidad. Es decir, la obligatoriedad en la entrada a la educación secundaria a todo el alumnado de la comarca posibilitó también el acceso al espacio urbano y, por lo tanto, emergieron nuevos espacios y tiempos de sociabilidad y, en consecuencia, nuevas formas de afirmación de la identidad por parte del alumnado rural, por lo que están influyendo, de manera muy activa, en la nueva estructuración denominada rurbana. Se están generando prácticas de oposición y producción cultural que rechazan, inicialmente, al propio mundo rural de pertenencia y las actividades económicas que en él se generan y, al mismo tiempo, las pautas de distinción hegemónicas vilegas también son rechazadas por no tener en cuenta su bagaje cultural.

En lo que concierne al contexto educativo, nos encontramos con que las clases trabajadoras se sitúan, generalmente, fuera de lo que se viene denominando cultura escolar en ciencias sociales y la adquisición de ésta para ciertas capas sociales se sitúa en un proceso de difícil adquisición (Bourdieu & Passeron, 1977; Bernstein, 1990) que incluso lleva a generar rechazo y resistencia, como han expuesto, por ejemplo, Willis (1988) y McRobie (1978) entre otros, por múltiples motivos que aquí no vamos a exponer comparativamente pero que sí se vuelve pertinente dejarlo apuntado, es decir, se encuentran en una situación de ausencia total de hegemonía en la institución escolar como así lo han puesto de manifiesto diversas investigaciones de tipo etnográfico en otros contextos en los que se ha elegido el rural como espacio de investigación (Iturra, 1990; Vieira, 1993; Reed-Danahay, 1996; López, 2000) y que podría extenderse a otros espacios y con objetos de estudio similares (por ejemplo: Feito, 1990; Bhatti, 1999; Pàmies, 2002; Franzé, 2002; Ballestín, 2004; Abajo y Carrasco, 2004 entre otros)



La arbitrariedad cultural que se genera desde la institución educativa no es representada por este alumnado como la vía legítima para su incorporación a la sociedad a través del trabajo y, además, niega todo el conjunto de saberes con el que llega este alumnado, es decir, su universo cultural no aparece en el centro escolar dentro del campo de lo legítimo, y no se privilegian los conocimientos que puedan tener. Estos conocimientos son negados y nos llevan a definir esta situación en términos de currículum oculto (Torres, 1987; 1993; Apple, 1986), y el alumnado aprende a situarse en una organización institucional en la que las normas y las sanciones son uno de los aspectos que mejor aprenden; cualquier signo de desviación, que es lo que ellos representan para la institución educativa, los lleva a encontrarse en una situación en la que no pueden definir las reglas, y las aceptan o los sancionan. La oferta educativa del centro escolar es rechazada por muchos alumnos porque no es útil en su experiencia vital cotidiana, y se desvinculan por lo tanto de lo escolar. De esta manera, el mensaje inicial que se emite desde los grupos domésticos, que ven la educación como la mejor vía para posicionarse en la sociedad, es reelaborado.

Las condiciones de existencia de este alumnado y el acercamiento que llevan a cabo al mundo del trabajo asalariado los llevan a situarse en una posición en la que no consideran los mensajes de la institución escolar como legítimos. La propia negación que la institución escolar hace de su bagaje cultural y los mensajes llegados desde su ámbito social los llevan a rechazar la vía educativa como vía de éxito social. Este rechazo se manifiesta en una serie de estrategias de resistencia en las que aparecen, de manera diferenciada, las que desarrolla el alumnado procedente de grupos de campesinos, en los que el profesorado es representado como personas con prestigio social y, así, lejos de llevar a cabo una oposición en la que el comportamiento disruptivo sea la norma, se pone en práctica una oposición que hemos denominado “silenciosa”, pero muy activa, ya que no se hace **nada** en relación con los requerimientos académicos. El tipo de oposición, de todas maneras, es muy diferente para las chicas, ya que ante los requisitos académicos se posicionan de manera favorable pero, al no participar de la propia dinámica educativa, la representación que el profesorado tiene de ellas, y que también proyectan para muchos de estos chicos, es que no cuentan con las capacidades intelectuales necesarias para acceder satisfactoriamente a los contenidos educativos.

En cambio, las estrategias de oposición que lleva a cabo el resto del alumnado procedente de las clases trabajadoras se sitúa en el terreno de lo explícito, y con una conducta que altera, en múltiples ocasiones, el hecho educativo. Una conducta y un hacerse notar por parte de este alumnado que los lleva a que sean representados por parte de la institución educativa como un alumnado con unas grandes capacidades, pero que no desean estudiar porque su posición se sitúa en la calle y no en la institución escolar.

Los dos procesos enunciados para el alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos y del resto de las clases trabajadoras los sitúa de manera diferenciada en la institución educativa y en el grupo doméstico. Mientras en los primeros la flexibilidad ante el abandono es algo recurrente, en los segundos se trata de que este alumnado consiga, por todos los medios, el graduado escolar. Algo que no ocurre siempre, debido, principalmente, a los espacios por los que transcurren y los modelos de éxito social con los que interaccionan, que los llevan a contemplar el trabajo asalariado como la principal vía de éxito, ya que les permite, en primer lugar, salir de la aldea y

situarse en el medio urbano que reconstruyen y transforman en *rurbano* y, en segundo lugar, alcanzar cierto prestigio en el grupo doméstico y en el grupo de iguales. Este prestigio alcanza mayores cuotas cuando alguno decide dar el paso a la vía migratoria, ya que ésta es representada como una auténtica oportunidad por la situación de explotación a la que muchos de estos jóvenes son sometidos.

Mientras que al resto del alumnado de las clases trabajadoras se les suponían ciertas capacidades intelectuales porque la manera de llevar a cabo la oposición en el aula los llevaba a un reto con el profesorado del que muchas veces salían vencedores y, así, sus habilidades públicas son representadas como capacidades intelectuales, al alumnado hijo de campesinos se lo ve desde el ángulo contrario. No hacer gala de las habilidades verbales que uno pueda poseer lo lleva a que sea representado como carente y deficitario intelectual y culturalmente, ya que la ausencia de su inteligencia es situada, en último extremo, en el grupo doméstico y en su posición alejada de aquello que tiene que ver con la “Cultura”.

Ante los dos contextos que acabamos de introducir, podemos entender por qué el alumnado que acude a los programas de diversificación curricular no continúa en el sistema educativo, es decir, se sitúan fuera toda legitimidad, su diversidad únicamente se tiene en cuenta en función de los ritmos de aprendizaje y, por lo tanto, se les construye como deficitarios culturalmente.

Desde la institución educativa no se ha representado el cambio que ha supuesto la LOGSE como el más idóneo para llevar a cabo las necesidades que el sistema educativo debe cumplir. Las palabras tantas veces repetidas de que la LOGSE es el fracaso más rotundo, que no vale como ley, que ha fracasado en otros países y aún así la quieren aplicar, que retener al alumnado hasta los dieciséis años es perjudicial para ellos mismos, que perjudica a los que mejor van... Todas estas palabras, enunciadas desde la crítica más superficial, sin ponerla a prueba, nos anuncian la añoranza de una situación de tranquilidad, y el malestar docente como característica de las nuevas circunstancias, como expone Esteve (1987), es una de las situaciones que mejor lo definen. Un malestar que se ve envuelto de una clara frustración, ya que la añoranza de que tiempos pasados fueron mejores genera la inoperancia de las nuevas posibilidades brindadas por la LOGSE. A través de los Programas de Diversificación Curricular se logra eliminar del aula a aquellos que ya no estaban en la anterior ordenación del sistema educativo, es decir, la añoranza de tiempos pasados pasa a conseguirse, aunque únicamente sea con un reducido grupo de alumnos.

La construcción de la diversidad que se realiza desde la institución escolar se encuentra en estrecha relación con el contexto de minorización de lo rural en el que se enclava y, más que generarse mayores oportunidades, se ha construido un proceso de desigualdad basado en el lugar de origen, clase social y género. Así, el alumnado que accede a los programas de diversificación curricular no ha encontrado en éstos mayores oportunidades educativas, y el abandono después de cursar cuarto de la ESO es el aspecto más destacable.



Para finalizar, no podemos dejar de referirnos a las implicaciones sociales que la actual situación del alumnado supone en la Terra de Melide. Nos encontramos con una comarca en la que en los momentos de puesta en marcha de la LOGSE sufría una profunda transformación socioeconómica a causa de la emigración. Una paradoja en la producción de capital humano que la LOGSE, de alguna manera, tenía intención de acercarse a sus posibles soluciones mediante la creación de mayores oportunidades educativas que ayudasen a reconstruir las salidas económicas y sociales.

El proceso enunciado afecta principalmente a la población ubicada en el medio rural y que procede de grupos domésticos en los que las actividades principales son las asociadas al campesinado. Una emigración que se da por la ausencia de posibilidades económicas y, también, de oportunidades educativas significativas en términos productivos locales que podrían generar procesos de cambio. Paradójicamente, los procesos de cambio socioeconómico que sí tuvieron lugar pueden definirse por el éxodo rural y el consecuente cierre de muchas explotaciones. Por lo tanto, la aplicación de la LOGSE en la Terra de Melide no solo no fue sensible a las necesidades locales, sino que les dio la espalda en un periodo en el que la oferta teórica que suponían podría contrarrestar los efectos negativos de estos cambios. Es decir, la LOGSE abrió las posibilidades para que la situación educativa se pudiese invertir y, así, afectase directamente al ámbito social para que impactase en un desarrollo comunitario.

Es así como con el alumnado que cursa los programas de diversificación curricular, a pesar de estar en un aula reducida, con pocos profesores, es decir, en condiciones que podrían considerarse idóneas, no ha encontrado mayores oportunidades sociales y educativas, y el abandono una vez que se obtiene el graduado en educación secundaria es lo que mejor los define. Por lo tanto, desde la institución escolar se da la espalda, o se mira para otro lado, al contexto social y comunitario del que procede el alumnado en general y el de procedencia de las clases trabajadoras y del medio rural en particular. Es por ello que se vuelven pertinentes las palabras de Ogbu, enunciadas hace veinticinco años y que siguen estando de actualidad, en las que alertaba de que no se pueden reducir los fenómenos educativos únicamente al centro escolar y el conocimiento del contexto más amplio nos permitirá mirar más allá y entender las respuestas y dinámicas, sociales y educativas, de nuestro alumnado.

“Aunque el aula sea “el escenario de la batalla” (Roberts 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar” (Ogbu, 1993 [1981]).

Referencias

Abajo, José E & Carrasco, Silvia, (2004) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid: CIDE/Instituto de la mujer.

Apple, M W, (1986 [1979]) Ideología y currículo. Madrid: Akal.

Baigorri, A, (1995) “De lo rural a lo urbano.” En: V Congreso Español de Sociología, Granada, Grupo 5. SOCIOLOGÍA RURAL, Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre. [En línea]. <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf> [Consulta el 26/02/03].



- Bhatti, Ghazala, (1999) *Asian Children at Home and at School*. London: Routledge.
- Ballestín, B, 2004, *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona Departament d'Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d'Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.
- Bernstein, Basil, (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: EL ROURE.
- Bourdieu, P & Passeron, J C, (1977 [1970]) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CIDE, (1992) *Las Desigualdades en la Educación en España*. Madrid: MEC.
- Entrena, F, (1998) *Cambios en la construcción social de lo rural*. Madrid: Tecnos.
- Esteve, José Manuel, (1987) "El malestar docente". En: Etxeberría, F, coord., *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein, 177-178.
- Feito, Rafael, (1990) *Nacidos para perder. El rechazo escolar entre los alumnos de secundaria*. [En línea]. www.nodo50.org/movicaliedu/nacidosparaperder.htm [Consulta el 27/11/04].
- Franzé, A, (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Garrido, S & Lois, R, 1993, "La comarcalización de Galicia: entre la necesidad y el caos." En: XIII Congreso Nacional de Geografía. *Nuevos Procesos Territoriales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lefebvre, H, (1971 [1970]) *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- McRobbie, A, (1978) "Working class girls and the culture of feminity". En: *Women's Study Groupm Women Take Issue*. London: Hutchinson.
- Newby, H, (1983) "La sociología rural institucionalizada". En Newby, H & Sevilla-Guzmán, E, *Introducción a la sociología rural*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ogbu, J, (1993, [1981]) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple." En: Velasco, H, García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A., eds, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Pàmies, J, (2002) *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Jbala en un instituto de la periferia de Barcelona. Historia de un proceso*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona Departament d'Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d'Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.



Pereiro, X, (2005) Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo rurano. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Prado, S, (2007) Novas minorías nas institucións educativas. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Reed-Danahay, D, (1996) Education and Identity in Rural France. Cambridge: Cambridge University Press.

Torres, J, (1987) “El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias”. En: Álvarez, A. (comp.), Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Madrid: Visor/MEC.

Torres, J, (1991) El currículum oculto. Madrid: Morata.

Vieira, Ricardo, (1998) Entre a escola e o lar. Lisboa: Fim de século.

Willis, P, (1988 [1977]) Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.

XUGA, (1999) Atención á diversidade. Medidas organizativas. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional.