

## El Lenguaje como Creación de Pensamiento y Prácticas Excluyentes en Educación

### Language as Construction of Thinking and Practices in Educational Exclusion

M<sup>a</sup> Teresa González González  
Juan Manuel Escudero Muñoz  
M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López

Universidad de Murcia, España

Esta comunicación versa sobre medidas para atender a la diversidad y revertir el desenganche y el riesgo de abandono en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Murcia (CARM), llevando a cabo un análisis interpretativo y crítico del discurso de la normativa oficial sobre el tema. Se plantean ciertos referentes teóricos sobre el etiquetaje tipificación, calificaciones y clasificación del alumnado y las implicaciones que comportan, y se clarifica el proceso seguido en el análisis de contenido del discurso, la generación y aplicación de las categorías aplicadas. Los resultados alcanzados revelan la diferenciación extrema de los procesos de tipificación, la enorme fragmentación de las medidas dispuestas y los criterios establecidos para derivar hacia ellas al alumnado, los aspectos normativamente regulados y las lagunas u omisiones. Las conclusiones alertan de los riesgos de segregación que tales decisiones representan y abogan por acciones más integrales y una mayor implicación por los centros en su conjunto.

**Descriptores:** Desenganche; Abandono escolar; Programas y medidas educativas; Etiquetaje; Tipificación.

This communication centers on the measures to deal with diversity and revert the disengagement and risk of early school leaving in the Educación Secundaria Obligatoria (Compulsory Secondary-School Education) in the Community of Murcia (CARM), carrying out an interpretative and critical analysis of the text with the Governmental regulations about the topic. Some theoretical references about the labeling, categorization, grading and classification of the students are considered as well as the implied consequences, and the process followed in the analysis of the content of the speech, the generation and application of the applied categories is clarified. The results achieved show an extreme differentiation of the processes of categorization, the enormous fragmentation of the mandated measures and the established criteria to reroute the students to them, the aspects regulated by norms and lapses or omissions. The conclusions warn about the risks of segregation that such decisions represent and stand for more integral actions and greater implications for schools as a whole.

**Keywords:** School disengagement; School dropout; Educational measures and programs; Labeling; Categorization.

## Fundamentación teórica

Los fenómenos y procesos de la exclusión e inclusión social y educativa revisten una complejidad extrema. Están ligados a determinadas estructuras, condiciones ambientales, decisiones, prácticas y políticas que los provocan y, también, al pensamiento, las percepciones y el lenguaje que pueden ser incluyentes o excluyentes (Escudero y González, 2013). El etiquetaje ha sido objeto de estudio desde perspectivas y ámbitos diferentes, siendo la educación uno de los más importantes.

Los procesos y operaciones de tipificación, etiquetaje, calificaciones y clasificación son de uso corriente en educación para ordenar y regular las diferencias y diversidades múltiples de los estudiantes. No se limitan a describir sus problemas o dificultades escolares, sino que también suponen sistemas de atribución de responsabilidades, así como de justificación y legitimación de las decisiones tomadas (Deschens, Cuban y Tyack, 2001; Escudero y González, 2013).

Los mecanismos y las operaciones a través de las cuales surgen y operan los lenguajes, discursos y prácticas de tipificación son múltiples. Obedecen a lógicas diferentes cuyas consecuencias afectan a todos los sujetos o instancias escolares involucradas y cumplen determinadas funciones. Tienden a surgir en contextos de masificación de la escolarización y representan una estrategia destinada a mantener la integridad y el orden (gramática) del sistema escolar dominante, decidiendo sobre sujetos cuyos requisitos y características no se “ajustan” a las demandas exigidas. Así se establecen distinciones entre quienes merecen estar y permanecer “dentro” del sistema y quienes, en otro sentido, son relegados a sus márgenes, privados de contenidos, oportunidades, aprendizajes valiosos. Las tipificaciones, juicios y calificaciones pueden ser muy diversas y sutiles, y referirse no solo a aspectos cognitivos sino también a formas de ser y estar (emociones, implicación, interés, motivación), a comportamientos y relaciones con los demás. Una vez establecidas y aplicadas, tienden a traducirse en alguna forma de separación (exclusión), así como en lenguajes y discursos que culpan a los sujetos de sus dificultades escolares, no al orden escolar vigente: el sistema educativo, los centros y las aulas se protegen así de la necesidad de tener que acometer cambios profundos en su seno.

### *Objetivos*

Los pretendidos son: 1) Analizar el tipo de etiquetaje prevalente en la normativa de la CARM sobre el alumnado de la ESO con más dificultades de aprendizaje; 2) Valorar los presupuestos en que se fundamentan y las implicaciones educativas que comporta.

## **Método**

Estudios de documentos legislativos representativos y aplicación de procedimientos de análisis interpretativo y crítico de contenidos (Keller, 2010). Para ello se ha identificado unidades significativas de información que han sido categorizadas inductiva y deductivamente (Rogers et al., 2005).

## **Resultados**

Existe una enorme fragmentación de medidas, diferenciadas en base a:

- Sus destinatarios (según necesidades de estudiantes).
- Tipo de medida (curricular, organizativa, ordinaria, extraordinaria).
- Quién determina su desarrollo (el propio centro; éste, previa autorización por la Consejería; la propia Consejería).

En conjunto se asientan en la consideración de que ciertos estudiantes de ESO presentan necesidades específicas de apoyo educativo, requiriendo una atención educativa diferente a la ordinaria. Serán asignados a una u otra medida en función de la etiqueta que se les ponga. Las utilizadas en la normativa aluden a estudiantes con:

- Necesidad específica de apoyo educativo.

- Dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, TDAH, entre otros).
- Necesidades educativas especiales (graves y permanentes).
- Dificultades de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.
- Que valora negativamente el marco escolar y presenta dificultades de inserción escolar y adaptación al aula.
- Bajo rendimiento.
- Que han repetido algún curso.
- De compensación educativa.
- De Incorporación tardía.
- Con absentismo y riesgo de abandono.
- Con trastornos graves de conducta.
- Con altas capacidades intelectuales.
- Con discapacidad.
- Con discapacidad auditiva o visual.
- Con trastorno del espectro autista.
- Con medidas judiciales de internamiento

Se da por sentado, que al no ajustarse a la enseñanza ordinaria requieren una atención educativa diferente, asumiendo así, implícitamente que la atención educativa ordinaria es incapaz, de aportar los apoyos educativos pertinentes, tomar en consideración la equidad.

Se diferencia entre las medidas/programas destinadas a alumnado que:

- tiene dificultades de aprendizaje **no** imputables a falta de estudio o esfuerzo. Bajo este criterio se recogen la mayoría de las medidas diseñadas por la CARM, orientadas a asegurar la permanencia y titulación.
- valora de forma negativa el marco escolar, tiene dificultades de adaptación al medio por sus condiciones personales o de historia escolar, ser absentistas y estar en riesgo de abandono, criterio al que se ajustan únicamente dos de los programas, pensados para reenganchar a esos alumnos.

## Conclusiones

Los lenguajes de la inclusión y exclusión se entremezclan: Las medidas o programas, quedan arrojadas por un lenguaje que aparentemente habla de flexibilidad, de poner la mirada en cada estudiante, pero tras el cual continúa anidada la idea de que aquellos considerados más alejados de lo que se considera “normal” han de estar emplazados, la mayor parte del tiempo fuera del currículo y de la enseñanza ordinarias. Como han constatado investigaciones sobre anteriores medidas y programas (Escudero y González, 2013), la atención que se prestará en esos marcos *no ordinarios* puede jugar un papel importante en la continuidad y promoción de tales alumnos, pero también ser una vía para la segregación dentro del centro: se regulan grupos en los que se

adecúa el horario y el currículo pero se están sentando las bases para que terminen siendo considerados como grupos “menos buenos”, y a sus integrantes como alumnado difícil, del que se espera poco, al que, tal vez, se le ofrecerá un currículo con menor exigencia y rigor.

Es necesario un mayor énfasis en el alumnado que, más allá de superar dificultades, precisa “restaurar” el sentido y el compromiso con los aprendizajes escolares, lo que conlleva el desarrollo de acciones más integrales que contemplen temas tan relevantes como la preparación del profesorado, el trabajo con las familias y otros agentes comunitarios, la coordinación entre profesionales implicados....

Es muy escaso el énfasis dado a la idea de que prevenir o paliar problemas, dificultades, desenganches, riesgos de abandono no es una responsabilidad de docentes y profesionales individuales solamente, sino del centro en su conjunto. Se maneja el lenguaje de la diversidad, pero no se presenta en ningún caso las respuestas a la misma como eje sobre el que vertebrar los propósitos, la organización, la gestión y el funcionamiento educativo y curricular cotidiano del centro. Las facetas y condiciones organizativas siguen quedando en segundo plano. Es importante un planteamiento de centro clarificado, asumido y comprometido por los miembros como una prioridad institucional.

## Referencias

- Deschens, S., Cuban, L. y Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teacher College Record*, 103, 525-547.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo. Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coord.), *Estudiantes en riesgo, centros de riesgo. Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 13-46). Murcia: Diego Marín.
- Keller, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), 1-24.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D. y O'Garro, J. G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-414.