



**UNIBALSAS**  
Faculdade de Balsas

SOUTO GÓNZALEZ, Xosé M.<sup>2</sup>

CAMPO PAÍS, Benito<sup>3</sup>

CÍSCAR VERCHER, Josep<sup>4</sup>

MIRA PÉREZ, Arnaldo<sup>5</sup>

## LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR Y LAS MARGINACIONES PERSONALES<sup>1</sup>

**Resumen:** El concepto espacio es un término polisémico. En el ámbito educativo nos permite entender las infraestructuras materiales (aulas, despachos, patios...) y las vivencias, emociones y relaciones de poder que se establecen dentro del sistema escolar. Es decir, los espacios dejan de ser unos simples recipientes para pasar a convertirse, mediante la apropiación y uso que de ellos hacen los individuos y los colectivos, en espacios sentidos, espacios vividos. La búsqueda de la igualdad social entre las personas aparece en las representaciones sociales del presente como una utopía. Pero al mismo tiempo algunas de las propuestas políticas que se han formulado en tiempos recientes (al menos desde el marxismo) insisten en esta finalidad. De hecho dichas formulaciones se han tipificado como radicales. En este sentido buscan generar una iniciativa política al mismo tiempo que reivindican una utopía del ser humano.

**Palabras clave:** Espacio escolar; espacio vivido; disciplina; ciudadanía; desigualdad social; periferias; integración educativa.

**Abstract:** Space as a concept is a polysemic term. Within the educational field, it help us understand not only the physical infrastructure (classrooms, offices, playgrounds...) but also the personal experiences, emotions and power relationships which are established within the educational system. This is to say, these places cease to be mere recipients in order to become lived and experienced spaces, due to the acquisition and use that these individuals and groups make of them. Nowadays, the pursuit of social equality among people appears in the social representations as a utopia. However, at the same time, some of the policy proposals that have been made in recent times (at least from marxism) insist on that purpose. In fact these formulations have been characterized as radicals. In this regard they seek to generate a political initiative while claiming a utopia of human being.

**Keywords:** teaching space; lived space; discipline; citizenship; social inequality; peripheries; educational integration.

**Resumo:** O conceito de espaço é um termo polissêmico. No âmbito educativo nos permite entender as infraestruturas materiais (salas de aula, da administração, pátio...) e as vivências, emoções e relações de poder que se estabelecem dentro do sistema escolar. Isto é, os espaços deixam de ser simples recipientes para converter-se, mediante a apropriação e uso que deles fazem os indivíduos e grupos, em espaços sentidos, espaços vividos. A busca da igualdade social entre as pessoas aparece nas representações sociais do presente como uma utopia. Mas ao mesmo tempo algumas das propostas políticas que têm sido formuladas em tempos recentes (ao menos desde o marxismo) insistem nesta finalidade. De fato, estas formulações se têm tipificado como radiciais. Neste sentido buscam gerar uma iniciativa política ao mesmo tempo que reivindicam uma utopia do ser humano.

**Palavras-chave:** Espaço escolar; espaço vivido; disciplina; cidadania; desigualdade social; integração educativa; periferias.

<sup>1</sup>Este artículo se inserta en la línea de investigación del proyecto “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación”. Condemo (Red 14) dentro del marco del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y de los Fondos FEDRE de la UE (EDU2015-65621-C3-1-R), así como del titulado “Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar” y referencia GVAICO2016-092, en el marco de la convocatoria de la Conselleria d’Educació, Cultura i Esports para Ayudas para Grupos de Investigación Consolidables (Orden 6/2015, de 9 de septiembre).

<sup>2</sup>Xosé M. Souto González. Universitat de València-Proyecto Gea-Clío. Xose.Manuel.Souto@uv.es

<sup>3</sup>Benito Campo País. Universitat de València-Proyecto Gea-Clío. Benito.Campo@uv.es

<sup>4</sup>Josep Císcar Vercher. Universitat de València-Proyecto Gea-Clío. Josep.Ciscar@uv.es

<sup>5</sup>Arnaldo Mira Pérez. IES La Coma, Paterna-Valencia, Proyecto Gea-Clío. Arnaldo.Mira@gmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

La institucionalización de la educación se corresponde básicamente en el mundo contemporáneo occidental con la creación de un Estado constitucional, fruto de las aspiraciones burguesas decimonónicas. Eso significa que la cultura que se impone en el sistema escolar es fruto del triunfo de un determinado grupo social, lo que implica que las restantes personas queden marginadas en diferentes grados. Coincidimos así con K. Mannheim (1987), cuando señala que algunas utopías están lastradas por una mirada interesada desde la posición social y cultural de quien la formula. Por eso hemos procurado establecer diferentes cautelas respecto a las alternativas que se han generado para integrar en la ciudadanía activa al alumnado “fracasado”. Acudimos a las expectativas personales de los alumnos y alumnas que han estado en las aulas de los programas específicos (PDC, PCPI, Menores<sup>6</sup>) para contrastar los intereses institucionales y los deseos personales. Un estudio que supone poner en relación el contexto social con las expectativas individuales.

En trabajos anteriores<sup>7</sup> ya formulamos algunas de estas conjeturas que provienen de nuestra posición escolar. Para algunos se puede definir como posibilista, para otros quizá sea idealista o ingenua y otros la tildan de utópica. Con este objetivo móvil nos hemos desplazado cotidianamente en busca de la construcción de un espacio público educativo, como también manifestamos en su momento<sup>8</sup>. Un espacio vivido que se plasmaba en diferentes construcciones con sus fronteras (vallas, puertas y ventanas) y normas de convivencia y control; en definitiva, un espacio público de comunicación mediada por normas legales y sociales.

Para hacer frente a esta brecha social y cultural, las personas que hemos trabajado en la educación formal y no formal nos hemos esforzado por generar proyectos educativos inclusivos, con la ilusión de integrar a las personas diferentes en un modelo social ciudadano. Y así nos hemos encontrado con los antecedentes de personas que en otras latitudes y continentes habían formulado una utopía cotidiana semejante. Reivindicar la utopía de la educación inclusiva supone afrontar la educación como un espacio público donde es posible argumentar para convencer a otras personas. La utopía representa el sueño prometeico que nos permite avanzar en la innovación de la cultura escolar.

Tradicionalmente la geografía, como también la historia, ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de las identidades ciudadanas, como es el caso del espacio público escolar entendido como ámbito de socialización. Sin embargo, las directrices de las políticas burocráticas calan en la opinión pública a través de indicadores parciales que reducen las competencias a una alfabetización mecanicista en detrimento del conocimiento más riguroso, como explicamos en otro artículo<sup>9</sup>. Por eso hablar de control de los espacios en el medio escolar implica un análisis de las relaciones de poder que se establecen no sólo en el micropoder del centro escolar, sino también el que se deriva de las estrategias de los poderes económicos y políticos<sup>10</sup>. No obstante, dichas relaciones de poder y reproducción social en relación con su capital cultural no pueden ocultar las emociones y sentimientos de los individuos que interpretan las normas y volúmenes construidos por las administraciones<sup>11</sup>. Existe, por tanto, en la institucionalización de la educación un conjunto de normas y hábitos que modelan nuestro comportamiento ciudadano y que se reproducen en

<sup>6</sup>Nos referimos a los Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinados a adolescentes con problemas de obtener el título de Secundaria Obligatoria y al Programa de Menores, que se enfoca a las personas que no son mayores de edad y están en un sistema de privación de libertades individuales.

<sup>7</sup>Campo (2013); Campo, Císcar y Souto (2014); Campo, Císcar, Mira y Souto (2016).

<sup>8</sup>Llácer, Reig y Souto (2004).

<sup>9</sup>Nos referimos al trabajo realizado en el seno del Geoforo Iberoamericano, donde también surge la presente investigación, y que ha permitido contrastar que existe un vínculo burocrático entre las instrucciones administrativas para la enseñanza de las competencias matemática y lingüística en detrimento de otras, como la social y ciudadana o interacción con el medio físico (SOUTO, MORENO y LASTORIA, 2012).

<sup>10</sup>No es objeto de este trabajo el análisis de propuestas educativas, como es el caso de J. Dewey; nos referimos a sus argumentos publicados en el libro *Democracia y Educación*, que se publica originariamente en 1912 por la Editorial Macmillan Company. En especial, la interpretación del papel del Estado como superación del individualismo, es el que nos interesa para nuestro objetivo (DEWEY, 1995, p. 90-92). Igualmente las referencias españolas a Gonzalo Anaya nos pueden resultar útiles para comprender la disputa que se mantenía en los años del franquismo respecto a la organización democrática de la escuela (ANAYA, 1979, p. 65-66). Respecto a la influencia de los grupos económicos un autor que

diferentes escalas territoriales<sup>12</sup>. De ahí el interés de penetrar en los recuerdos que permanecen en los comportamientos de las personas.

## 2. EL PROBLEMA DEL ESPACIO ESCOLAR PERIFÉRICO

Los sistemas escolares aparecen en el siglo XIX para consolidar un modelo de Estado que había nacido al socaire de las revoluciones burguesas y que planteaba un pacto constitucional entre las aspiraciones de la población y la organización de la actividad económica, que se fundamentaba en el principio sagrado de la propiedad individual. La escuela, como la sanidad, la policía o las políticas sociales (pensiones, ayudas a los desfavorecidos) debían apaciguar las tensiones que surgían entre los grupos sociales con diferente capital económico y cultural.

Sin embargo estas políticas inclusivas no siempre tuvieron el éxito deseado por las utopías ciudadanas de uno y otro signo, como hemos analizado en los casos de J. Dewey, L. Amigó, P. Freire y E. Gelpi<sup>13</sup>. Pero al mismo tiempo estas utopías han sido útiles para marcar un camino que nos permite analizar críticamente las realizaciones del sistema escolar. De esta manera podemos definir el problema escolar como aquella situación en la cual el sistema escolar expulsa o margina a las personas que no se someten a las reglas marcadas desde el poder institucional. Dado que el sistema escolar es un producto histórico, no siempre se han producido las mismas marginaciones escolares, sino que han cambiado de un sistema elitista a otro de masas. Para evitar generalizaciones imprecisas vamos a utilizar los ejemplos de algunos casos para mostrar cómo se materializa el problema en centros escolares y personas.

## 3. LA DIVERSIDAD EN EL ACCESO AL ESPACIO PÚBLICO CIUDADANO

Los espacios del PDC (Programa de Diversificación Curricular) nacen a nivel nacional en los años noventa del siglo XX como un proyecto de innovación en la enseñanza secundaria obligatoria que está muy ligado a una propuesta de transformación del currículo escolar, pues se había observado que el aumento de la diversidad, consecuencia de la universalización de la enseñanza hasta los 16 años, daba lugar a importantes desigualdades; los últimos datos del Ministerio de Educación<sup>14</sup> nos indican que el porcentaje del alumnado de Diversificación alcanzaba el 10%, lo que significa que la diversidad es elevada y no se ha podido desarrollar dentro de un programa común.

Ante esta situación surgen distintas respuestas. El análisis que hemos realizado de los PDC nos muestra en el contexto español dos proyectos diferentes. En un caso se prioriza el proyecto educativo de un centro escolar, donde los profesores se organizan para hacer frente al fracaso originado por la escasa capacidad del alumnado para dominar un conjunto de hechos conceptuales que no consideran relevante para sus vidas; es el caso del Instituto de Educación Secundaria (IES) Ballester de Valencia, donde el claustro solicita el PDC en un contexto de definición del proyecto pedagógico del centro, que estaba relacionado con su implicación en el conjunto de comunidad escolar. El grupo inicial de profesores<sup>15</sup> determina la manera de organizar el espacio escolar y los tiempos; por ejemplo un marco común de elaboración de actividades de tipo interdisciplinar, no sólo en cada ámbito, sino en el conjunto del programa. Además se potenció

---

siempre nos ha parecido importante para descubrir la influencia de las estrategias económicas es N. Hirtt respecto al lobby empresarial dentro de la Unión Europea (HIRTT, 2003, p. 23-28).

<sup>11</sup>Ver Lahire (2007 y 2012).

<sup>12</sup>Valoramos muy positivamente la aportación del profesor brasileño Rafael Straforini (2016) en relación con la reglamentación multiescalar del currículo escolar.

<sup>13</sup>En las referencias bibliográficas damos cuenta de las publicaciones consultadas, para evitar reiteraciones de citas que interrumpen la lectura.

<sup>14</sup>*Datos y cifras, curso escolar 2015/2016 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, si bien los datos hacen referencia al curso escolar 2013/14. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516esp.pdf> (último acceso día 23 de enero de 2017).

<sup>15</sup>En especial Rosario Ñíguez, Julián Ramiro, Josepa Esclapez y Xosé M. Souto, a los que más tarde se unen Enrique García, Piedad Coll y María José Argüeso. Nombres y personas que contaron desde el primer momento con el apoyo del equipo directivo, que podemos personalizar en las figuras de la directora y jefa de estudios, Marita González y Carmina Cañellas respectivamente.

la relación con la comunidad social por medio de actividades conjuntas con la asociación vecinal, como apreciamos en las actividades de graduación, donde el alumnado exponía ante los profesores, vecinos y familias los motivos por los cuales era merecedor de dicho título, una tarea que permanece en el recuerdo de los alumnos en años posteriores<sup>16</sup>. Esta graduación era un momento en que el espacio vivido escolar se transformaba en espacio público concebido para la comunicación social<sup>17</sup>.

Pero en otros casos lo que ha predominado es la creación de un espacio específico, con sus profesores asignados para esta determinada función, como así lo muestran los estudios publicados por Juan M. Escudero<sup>18</sup> para la Región de Murcia. Se ha buscado una síntesis de los contenidos a un nivel inferior (final de Primaria o inicio de Secundaria) para que puedan ser adquiridos por el alumnado, al cual según un fácil diagnóstico presuntamente le faltan competencias y esfuerzo para dominar un contenido que se considera valioso en sí mismo. Es decir, no se altera la noción de cultura escolar.

Las evidencias empíricas las encontramos en los casos que hemos seleccionado. Por una parte las Comunidades Autónomas<sup>19</sup> de la región de Murcia y la Comunidad de Madrid, donde los gobiernos regionales organizan el programa asignando a profesores de apoyo a esta labor. Es decir, la organización del espacio escolar es claramente segregadora respecto al conjunto del currículo establecido para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El PDC se organiza para “alumnos con trayectoria académica irregular”<sup>20</sup>, o por “presentar dificultades generalizadas de aprendizaje, se hallen en una situación de riesgo evidente de no alcanzar el título de Graduado”<sup>21</sup>, por lo cual en ambos casos en los centros docentes públicos los ámbitos lingüístico y social, científico, y práctico serán impartidos por

los correspondientes profesores de apoyo integrados en el Departamento de orientación<sup>22</sup>. Por su parte, en el caso de la Comunidad Valenciana,

los centros docentes que impartan el programa realizarán la concreción del currículo de los ámbitos y de la Lengua extranjera y esta concreción se incorporará al proyecto educativo del centro y el profesorado será seleccionado de acuerdo con propuesta de los departamentos didácticos correspondientes y de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro, al profesorado que impartirá los ámbitos del currículo<sup>23</sup>.

Son dos maneras opuestas de ver el mismo fenómeno y que ha incidido en las representaciones sociales del profesorado, que no se define por las fronteras territoriales, sino por su concepción de la educación en relación con las metas ciudadanas; por eso podemos encontrar en una misma Comunidad Autónoma modelos de uno y otro signo. Lo que nos revela este estudio es que las percepciones individuales del contexto social y escolar determinan la acción educativa del docente.

En cuanto a la educación con menores con medidas judiciales, los IES han tenido que adaptarse a las peculiaridades de los menores y la ley del menor (además de la educativa), siendo sobre todo extensiones de Institutos los que se hacen cargo de la enseñanza obligatoria. Para ello y debido a las características de los alumnos, han ido desarrollando normativas que, por ejemplo en el caso de la Extensión del IES Federica Montseny, han pasado por: formalizarse como Extensión de un IES, catalogarse como un Centro de Acción Educativa Singular (CAES), adaptar la composición de las aulas a la normativa administrativa y curricular de los menores, introducir y reubicar nuevos espacios de talleres y aulas para los cuatro Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se realizan

<sup>16</sup>Así lo hemos constatado en la entrevista realizada a Esther Pérez el día 10 de marzo de 2014. Esta alumna, ahora en la Facultat de Magisteri de Valencia, ha autorizado expresamente su identificación personal en esta investigación sobre los recuerdos del PDC.

<sup>17</sup>En el estudio de Campo, Císcar y Souto (2014) ofrecemos datos concretos de la evolución de este programa.

<sup>18</sup>Juan M. Escudero et al. (2013, pp. 189-312).

<sup>19</sup>El término “comunidad autónoma” es el equivalente a “provincia” (Argentina), “departamento” (Perú) o “estado” (Brasil, México).

<sup>20</sup>Región de Murcia, Orden 17 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (Diario oficial, 5/11/2007, número 255, página 30536).

<sup>21</sup>Comunidad de Madrid, Orden 4256/2007 de 2 de agosto de la Consejería de Educación, BOCM número 198, de 21 de agosto de 2007, página 6.

<sup>22</sup>Ibidem, Consejerías de Educación y Órdenes citadas en los casos de la Región de Murcia y Com. de Madrid.

<sup>23</sup>Generalitat Valenciana, Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educació, DOGV, número 5789, 20 junio de 2008, página 68081.

y todo ello teniendo que adaptarlo a las características singulares del alumnado, la inestabilidad del profesorado<sup>24</sup> y las normas propias del centro de reeducación. Los datos sobre graduación nos indican una tasa inferior a la del PDC, lo que confirma las expectativas iniciales del programa. Como vemos la normativa institucional supone siempre una segregación de personas y espacios.

#### 4. EL CONTEXTO SOCIAL DEL ALUMNADO

Las entrevistas realizadas a alumnas del IES Ballester recuerdan cómo al regresar ahora al centro, después de haber estudiado en el mismo, se encuentran con un espacio agradable, donde no sólo recuerdan positivamente los patios, sino también “las aulas de Plástica y de Diversificación Curricular”, en un caso porque “me permitía vivir mis experiencias creativas y en otro por la manera de estudiar en ámbitos más reducidos en un ambiente más propicio”<sup>25</sup>. Además las aulas se situaban en los mismos espacios que las restantes, tanto fuera el aula grupal como la específica.

En estos casos queda manifiesto el interés de relacionar los aspectos generales de la educación con la individualización de los sujetos que aprenden, siguiendo las propuestas de B. Lahire cuando afirma que “al reducir la “identidad cultural” infantil o adolescente al modelo de consumo cultural basado en el “gusto”, hacemos como si los individuos fueran reductibles a su ser-como-miembro-de-su-clase-de-edad, (...). Sin embargo, para obtener una imagen un poco más exacta de lo que son los consumos y las actividades culturales, hay que reubicar a estos individuos demasiados abstractos –niños, adolescentes o adultos– dentro de la red concreta e influyente de sus lazos de interdependencia –escolares, familiares, de amistad–<sup>26</sup>. Es decir, aboga por una personalización de los sujetos que ocupan los espacios escolares. En nuestro caso hemos tratado de individualizar dichos sujetos en las entrevistas que hemos realizado para ver qué recuerdos tenían de los cursos específicos que habían realizado y

hasta qué punto han condicionado su futuro o, por el contrario, les han abierto las puertas de un espacio público ciudadano.

El problema que queremos abordar en este estudio se inscribe en un contexto histórico definido, la segunda mitad del siglo XX en España. En los años sesenta las tasas de escolarización de las cohortes de 13-14 años de edad no alcanzaban a una tercera parte del total (52% y 28% para el curso 1963/64)<sup>27</sup>. Sin embargo, en el curso 1990/91 la escolarización ya alcanzaba a la totalidad de las personas en dichos grupos de edad. Este enorme incremento en la escolarización va acompañado de la construcción de más edificios escolares con las normativas de la Ley General de Educación de 1970, y una generalización de la cultura escolar académica, pues los temarios del bachillerato elitista del plan de 1957 se trasladan al ciclo superior de la Educación General Básica (11 a 14 años de edad), que se constituía en una referencia educativa para todos los alumnos. Es decir, en los años setenta y ochenta del siglo pasado se produce una generalización de la cultura escolar, que se transmite en sus códigos académicos y en unas aulas construidas para dar cabida a una población diversa. A ello hemos de añadir que en estos momentos se empiezan a difundir unas propuestas pedagógicas que abogan por la enseñanza individualizada en su aprendizaje y una enseñanza comprensiva. Esta contradicción entre los deseos pedagógicos de aprendizaje individual y la institucionalización del saber escolar en las clases de 30/40 alumnos incide en la representación que cada persona hace de sus objetivos y posibilidades; por eso algunos abandonan y otros se marginan.

Los menores, como parte de este contexto periférico escolar, pueden servirnos de ejemplo y síntesis de la situación escolar de estas personas. En la figura 1 podemos apreciar cómo todavía un número importante de alumnos y alumnas cursa los estudios básicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o sea aquella que da el acceso a la ciudadanía plena y los restantes buscan obtener el Graduado Escolar a través de la Formación de Personas Adultas (FPA). Y en la ESO participan de los programas específicos.

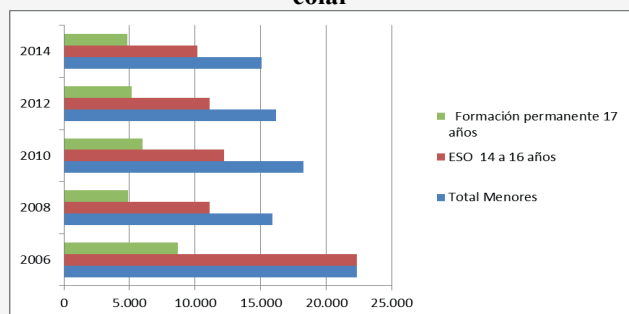
<sup>24</sup>apenas un 10% del claustro con plantilla definitiva en los años 2012 a 2016.

<sup>25</sup>Entrevista realizada a Leonor Romacho, actualmente alumna de la Facultat de Geografia. Como en otros casos ha automatizado su identificación personal en este trabajo.

<sup>26</sup>Lahire (2007, p. 30).

<sup>27</sup>Seguimos el estudio realizado por el profesor Antonio Viñao (2011) sobre la transición de una enseñanza secundaria de elites a una enseñanza secundaria masificada.

Figura 1. Menores con medidas judiciales, situación escolar



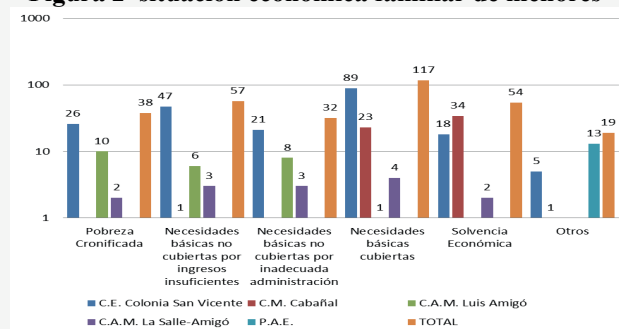
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016).  
Elaboración propia

Esta selección inicial del alumnado de los diferentes programas se ha efectuado desde la experiencia personal, pero al contrastarla con la situación educativa que hemos definido como periferias, hemos encontrado en el recuerdo de dichas personas, que han transitado por estas aulas y centros, una valoración de las medidas que se habían adoptado para alcanzar la utopía de la igualdad de oportunidades para desarrollar el derecho a la educación. Así definíamos nuestra hipótesis que puede ser tipificada de utópica, pero que entendemos que es coherente con las finalidades de un estado social y de derecho: *“para que las personas puedan acceder a una ciudadanía universal es preciso transformar la estructura de la cultura escolar que se enseña”*. La enseñanza de unos contenidos que implican el aprendizaje de una cultura extraña al individuo, sometida a los dictados de una hegemonía que se quiere reproducir, supone el alejamiento del individuo de las metas sociales que se dicen perseguir. Sobre todo porque si las medidas excepcionales (PDC, PCPI, Menores, Escuelas de Personas Adultas) son entendidas desde un contexto similar al de las normativas de la asistencia social, que relega a la posición de sumisos a unas personas en beneficio de otras. Es decir, queremos mostrar si los programas excepcionales son una medida de asistencia social y reproducen la cultura hegemónica, o bien suponen un cambio en la manera de abordar los contenidos escolares, lo que supone una transformación de las actitudes de las personas que se consideraban a sí mismas como fracasadas.

Algo así como los intocables en el sistema de castas de India.

La situación del capital cultural, social y económico de las familias es clave, como nos muestra la figura 2 relacionada con la educación de menores.

Figura 2 situación económica familiar de menores<sup>28</sup>



Fuente: Fundación Amigó - R. Yagüe (2015, p. 82)

En este sentido siguiendo las explicaciones de P. Bourdieu, y en especial de uno de sus discípulos B. Lahire, entendemos que las personas concretan un *habitus* escolar que está mediatizado por su situación de origen, no sólo social y económica, sino también afectiva y emocional, una cuestión que ya mostraba P. Bourdieu en su triple aproximación al capital cultural<sup>29</sup>. Ello supone que el alumnado desarrolla unas maneras de comportarse (“en su cuerpo y espíritu”) que se confirman en las calificaciones escolares y en los elementos básicos de que dispone para aumentar dicha cultura (libros, conversaciones familiares, revistas, acceso a internet, bibliotecas...). Para salir de este círculo cerrado es indispensable aumentar la autoestima de las personas por su acceso a la ciudadanía y ello se corresponde con una manera diferente de presentar la cultura escolar. Una propuesta que ya ha sido formulada hace años por Dewey, Amigó, Freire o Gelpi en diferentes contextos y con distintos planteamientos morales.

## 5. METODOLOGÍA Y FUENTES PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR

Partimos del supuesto de considerar un

<sup>28</sup>La figura se refiere a menores atendidos en Centros de reeducación (Colonia San Vicente y Cabañal), Centros de protección de menores (CAM Luis Amigó y CAM La Salle-Amigó) y PAE (pisos de ayuda a la emancipación) de carácter público en la provincia de Valencia, dirigidos y gestionados por la congregación de Luis Amigó. La utilización de la gráfica en un eje logarítmico es para no perder el detalle de los centros más pequeños respecto al total y los datos ofrecidos por la Colonia San Vicente, que ofrecen cifras cualitativamente mayores.

<sup>29</sup>Sobre estas cuestiones se puede consultar Bourdieu (1984 y 1986). También ver Lahire (2007 y 2012).

centro escolar como un espacio de control social. Y en este contexto tiene lugar la escolarización del alumnado con personas que ocupan el rol de docentes con sus ideas, representaciones sociales del alumnado y el propio sistema escolar. Además la comunicación de aula está interferida por unos contenidos que se desarrollan con unos materiales y programas curriculares definidos en lugares lejanos.

Hemos desarrollado una metodología que supone entender el territorio escolar como una confluencia de los espacios vividos y concebidos, para de esta forma poder entender la percepción que tienen los alumnos del centro escolar<sup>30</sup>, los docentes, sus compañeros y la cultura que adquieren para su socialización ciudadana. Sobre ella vamos a trazar una hipótesis de progresión en la investigación que nos permita interpretar las conversaciones que se han mantenido con el alumnado y que hemos grabado y transcrito. Con sus opiniones hemos elaborado los argumentos que nos han permitido alcanzar unas conclusiones provisionales.

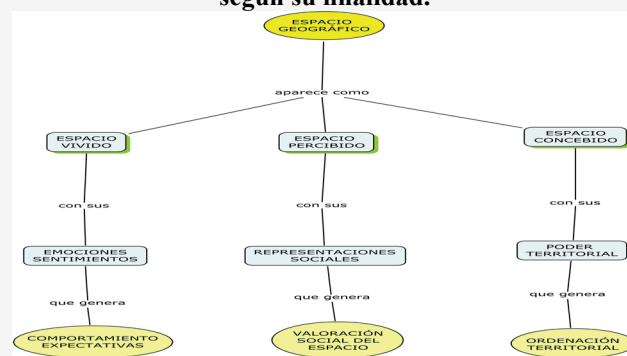
## 6. BUSCANDO LA TEORÍA EN EL ESPACIO DE LA GEOGRAFÍA

El objeto de estudio (la comprensión del espacio *vivido* y *concebido*) no sólo preocupa a la geografía, sino también a otras ciencias sociales. Por eso en la formulación de nuestra teoría hemos considerado las aportaciones de uno de los principales discípulos de Pierre Bourdieu, como es B. Lahire. Igualmente este carácter interdisciplinar del espacio escolar condiciona el estudio desde una perspectiva filosófica, donde las figuras de J. Habermas y su discípulo A. Honneth<sup>31</sup> nos han resultado útiles para definir nuestro marco teórico. Como podemos comprobar el estudio del espacio escolar es complejo, pues entran en juego los sujetos, con sus pensamientos y sentimientos, que viven en unos centros escolares que son el continente de un tiempo escolar con unos contenidos curriculares.

Hemos considerado *la percepción* que tenían del espacio escolar (cómo lo reconocen en el presente y cómo lo reconocían en el pasado)

desde su *espacio subjetivo*, vivido, que provocaba ciertas deformaciones de su percepción formal, pero también facilitaba *la concepción* de un espacio de futuro. Esa es la hipótesis que estamos trazando: desde la escolarización obligatoria, con una metodología innovadora, es posible abrir espacios de futuro, pese a las dificultades evidentes del contexto. La dialéctica espacial que hemos adoptado de los estudios de E. Soja nos permite entender que los alumnos perciben su espacio escolar desde sus sentimientos de socialización, que son con frecuencia opuestos a los que expresa el profesorado sobre el espacio concebido de las aulas escolares, que se desarrolla con las mismas concepciones de poder que cualquier territorio delimitado. En la figura 3 hemos querido sintetizar estas tres maneras de entender el espacio geográfico según predominen las emociones y comportamientos, las concepciones del poder sobre un territorio delimitado y la interferencia de las percepciones en el contexto social. Esta triple aproximación al espacio geográfico escolar es muy relevante para impugnar la concepción espacial del aula escolar desde los parámetros del poder académico, que muchas veces aparece como la naturalización de una comunicación interpersonal compleja.

Figura 3. Diferencias entre los espacios geográficos según su finalidad.



Para poder fundamentar este análisis espacial hemos revisado los trabajos de Bednarz<sup>32</sup>, Graves<sup>33</sup>, Lambert y Morgan<sup>34</sup>. En ellos predomina una concepción del espacio organizado sobre las habilidades cognitivas de un modelo territorial (localización, distancia, escala, conectividad);

<sup>30</sup>Para poder concretar en los argumentos prescindimos en este momento del análisis de las respuestas que han mostrado los docentes. Ello será objeto de otro análisis.

<sup>31</sup>A. Honneth (2011) en su interpretación de Habermas (1987).

<sup>32</sup>Jo, et al. (2010) y Lee & Bednarz (2012).

<sup>33</sup>N. Graves (1979).

<sup>34</sup>Lambert & Morgan (2010).

conceptos que en otros autores ha permitido configurar una jerarquización conceptual y unos bloques de contenidos<sup>35</sup>. Un estudio que nos permite considerar el espacio concebido desde las instancias administrativas, pero que resulta difícil de aplicar al espacio vivido y percibido. Por ello nos ha interesado estudiar los trabajos de E. Soja<sup>36</sup>, que nos permiten pasar a la dimensión subjetiva del espacio, que entiende compuesto de una dialéctica organizada sobre la concepción, representación y vivencia del medio geográfico, en la senda de lo trabajado por los geógrafos de la percepción y del comportamiento<sup>37</sup>. En efecto, el espacio percibido es muy semejante al espacio vivido de los humanistas y de los geógrafos de la percepción<sup>38</sup>. Por su parte el espacio concebido está relacionado con los espacios y volúmenes que nos explican su funcionalidad y organización. Por último, los espacios habitados combinan “lo percibido y lo concebido, lo objetivamente real y lo subjetivamente imaginado, los objetos en el espacio y los pensamientos acerca del espacio”<sup>39</sup>; sería el espacio complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento. No podemos extendernos ahora en estas cuestiones epistémicas, que han sido analizadas en otras ocasiones y que nos remiten a las relaciones entre tiempo y espacio, que ha trabajado de acuerdo a nuestros intereses D. Massey<sup>40</sup>.

La manera de concebir las disciplinas escolares y el currículo condicionan las representaciones sociales que el alumnado hace del centro escolar y de su manera de organizarse en su espacio y tiempo vivido. El espacio al ser apropiado por los usuarios se convierte en un lugar vital. Ello lo vemos en el ejemplo del alumno 15<sup>41</sup> cuando dice que están “*Baix de tot de l’institut. Estem molt lluny de les aules d’ESO*”<sup>42</sup>. Es decir, el sujeto es consciente de su marginación, que se agrava por la estructura

del espacio físico. Una situación que provoca malestar, como vemos en el caso de la alumna 17: “*Estem apartats de tots. Mos han separat dels amics de sempre. Mos han deixat allunyats de la gent*”. Una declaración conmovedora que nos ha de hacer reflexionar sobre el papel de la distribución interna del espacio escolar. Pero a la vez también es un espacio percibido y creado por el tiempo y los agentes educativos que intervienen, como recuerda este menor del centro de reeducación 11E, “*estábamos en clase por las mañanas, había maestros, los educadores estaban siempre allí por si pasaba algo*”. El espacio de control implica un control del tiempo escolar y su disciplina.

## 7. HIPÓTESIS DE TRABAJO EN EL ESPACIO SOCIAL ESCOLAR VIVIDO Y CONCEBIDO

Si el espacio escolar es reflejo de problemas sociales y ambientales, como entendemos desde nuestro planteamiento educativo, es importante conocer cómo otros investigadores se han referido a este mismo objeto de conocimiento e investigación. En relación con esta expectativa de crear un saber escolar en un espacio público es donde nos ha interesado considerar los planteamientos de J. Habermas y de su discípulo A. Honneth, pues la valoración de lo que se considera agradable/desagradable por el alumnado es un buen criterio para analizar sus representaciones sociales del espacio escolar. Así lo afirmaba una alumna<sup>43</sup> cuando indicaba que “*ella venía a gusto al centro escolar*” y que otros compañeros tenían “*envidia*” porque no compartían este mismo sentimiento.

De igual manera al preguntarles<sup>44</sup> a los alumnos sobre esta dicotomía, encontramos lo

<sup>35</sup>A este respecto hemos consultado: Bailey (1981); Boardman (1986); Merenne-Schoumaker (1985); Capel y Urteaga (1986).

<sup>36</sup>E. Soja (2008).

<sup>37</sup>C. de Castro (1997).

<sup>38</sup>Un antecedente significativo lo encontramos en A. Fremont (1976).

<sup>39</sup>E. Soja, op.cit.; 489.

<sup>40</sup>D. Massey (2011).

<sup>41</sup>Utilizamos estas referencias para evitar identificar a los alumnos, pues hemos indicado el centro escolar que es objeto del análisis de casos y también el aula a la que nos referimos.

<sup>42</sup>Por su valor documental en este estudio, los comentarios realizados por el alumnado en su lengua vehicular, en este caso el valenciano, aparecen en el texto de forma literal, como han sido expresado y registrados.

<sup>43</sup>Transcripción de la entrevista de la alumna realizada el día 11 de febrero de 2014 en el IES Ballester Gozalvo. Esta persona tiene actualmente 29 años y ha dado su consentimiento para ofrecer su nombre: Delia Fernández.

<sup>44</sup>De igual forma que en el caso del alumnado valenciano-parlante, en el caso de los menores, la pregunta y respuestas



que se prodiga en su entorno escolar, desde sus temores, intereses y motivaciones. El cuadro 1 muestra algunas respuestas a la pregunta “qué es para ti lo más agradable y desagradable del instituto”, donde podemos observar la representación sobre aspectos que tienen que ver con el desarrollo del aprendizaje y del control del espacio escolar:

**Cuadro 1. Vivencias del alumnado en el espacio escolar**

Agradable	Representación	Desagradable
Que me suban la nota <sup>45</sup> . Cuando sacas buenas notas en los exámenes.	<b>Comportamiento, Rendimiento académico</b>	Las normas. Que si sacas un 8 (en un examen) no te suban la nota.
Que me ayuden de PT en lo que me cuesta un poco más. Lo fácil que son las materias casi no mandan deberes. Si mandan son fáciles y dan tiempo a terminarlos en clase. Que las clases duran 45 minutos.	<b>Adaptación curricular y flexibilidad</b>	Que en la mayoría de las asignaturas llevo el nivel que no tengo y me cuesta mucho. Muchos exámenes y no podemos estudiarlos todos a la vez. Porque si tienes ese nivel o te lo estudia o pero no se te queda. A veces no entiendo lo que dicen.
Hay profesores que te diviertes con ellos. Que te traten con respeto y bien los profesores. Que algunas veces en los exámenes nos dicen casi la respuesta, algunas pocas o que nos den las preguntas de los exámenes. Se sentaba a tu lado para que lo entendieras.	<b>Profesorado</b>	Que nos amenazan con bajadas de notas. Que te bajen la nota algunos profesores. Que te chillen sin razón. Hay veces que los maestros son un poco torpe conmigo. Cuando la maestra grita o alza la voz sin razón o cuando intentamos esforzarnos y no lo ven o no lo dan por válido. Que pase de ti algún profesor.
Lo cerca que tengo el colegio. Levantarse a las 8 y en la calle a las 7. El aula, mi sitio. Educación Física.	<b>Accesibilidad, entorno, compañeros, materias</b>	Que no tienen respeto. Que hablan mucho algunos. Cuando la clase paga por una persona. Matemáticas, Sociales

Fuente: Elaboración propia con respuestas literales del grupo de Menores

Por eso es preciso abordar las relaciones que se producen en los sentimientos y conocimientos del alumno entre el espacio personal, subjetivo, y el espacio absoluto, que cuando está delimitado por unas fronteras políticas y administrativas le denominamos territorio. Entramos así de lleno en la conceptualización del espacio y en nuestra hipótesis de trabajo, que mantiene que el *espacio percibido* se deforma en los volúmenes espaciales y en los tiempos cronológicos que observa cotidianamente la persona. El *espacio vivido*, lleno de relaciones sociales e individuales, determina la experiencia de la apropiación del ámbito educativo. Las concepciones administrativas del currículo y de los volúmenes y superficies construidas, influyen en la concepción del tiempo y del espacio del aula y del centro. En este medio es donde se produce el fracaso social y escolar de alcanzar la condición

de ciudadanía. Y por eso hemos analizado el marco teórico del espacio geográfico para poder interpretar adecuadamente los estudios de casos.

Disponemos de algunas aproximaciones teóricas que nos parecen relevantes respecto a los objetivos de una educación ciudadana crítica. Nos referimos a los estudios de David Harvey<sup>46</sup> que hacen referencia a la construcción histórica del espacio, tal como explica “la espacio temporalidad es la categoría pertinente”<sup>47</sup>, como ha mostrado en el estudio empírico de Baltimore. También nos ha sido de utilidad Milton Santos en sus diferentes publicaciones sobre el espacio y ciudadanía, pues recoge mejor que nadie lo que aspiramos a concretar en nuestra alternativa educativa para el conocimiento de las identidades ciudadanas; así su propuesta de “universalidad” humana, que se presenta “como un conjunto de formas representativas del pasado y del presente, y por una estructura representada por las relaciones sociales que ocurren ante nuestros ojos, y que se manifiestan por medio de los procesos y de las funciones”<sup>48</sup>. Este espacio más próximo, el de las relaciones sociales escolares, “el nuestro”, es el que se materializa como lugar.

Para poder conocer las diferencias entre el *espacio concebido* y el *espacio vivido* hemos recurrido a dos fuentes de información. En primer lugar las normativas legislativas de los programas estudiados, analizando con detalle cómo se concebía el espacio desde las diferentes administraciones (educativas, de justicia, autonómicas, estatales), de tal manera que se manifestaba más tarde en un espacio que es percibido por los diferentes agentes sociales (en especial alumnos y profesores) en las aulas, patios, despachos... que generan un espacio de relación y vital. Para valorar dichas vivencias hemos realizado un conjunto de entrevistas que se completaban con descripciones y valoraciones que realizaban los alumnos y docentes de los programas específicos.

literales de los alumnos y alumnas se encuentran dentro del marco de la investigación sobre los espacios de las periferias escolares, bajo las notificaciones y autorizaciones propias al tratarse de menores sujetos a medidas judiciales.

<sup>45</sup>En el IES Sección del Federica Montseny los profesores, aparte de las notas habituales de trabajos, exámenes, etc. ponen en cada clase notas de comportamiento y rendimiento a los alumnos. Estas notas ejercen de control para la convivencia y trabajo escolar. Regidos por el sistema de Economía de Fichas del centro de reeducación Colonia San Vicente, las repercusiones en forma de sanción pueden suponer a los menores desde más horas de estudio a no salir durante el fin de semana.

<sup>46</sup>Ver D. Harvey (2003 y 2007).

<sup>47</sup>D. Harvey, (2003, p. 241)

<sup>48</sup>M. Santos (1990, p. 138).

Hemos utilizado una metodología cualitativa de análisis de casos<sup>49</sup>. En efecto, los centros de enseñanza secundaria que hemos estudiado (en Valencia, Burjassot, Sueca, Requena, Tavernes de la Valldigna, Chiva) han sido seleccionados por el conocimiento vivencial que poseen los autores del presente estudio. Para evitar el sesgo de la subjetividad se ha recurrido a grabar entrevistas y a realizar cuestionarios entre otros sujetos, si bien somos conscientes que las relaciones personales pueden interferir en las respuestas obtenidas; ello no es un obstáculo, sino un refuerzo empírico de cómo se producen este tipo de situaciones. Las evidencias que disponemos de los estudios de neurociencia nos corroboran lo que hemos venido trabajando desde hace más de veinte años a través de la geografía de la percepción: los filtros culturales y emocionales son básicos en la deformación del espacio percibido. En todo caso hemos adoptado las cautelas propias de este tipo de métodos, codificando las respuestas en categorías conceptuales y unidades de significado. Además hemos preservado la identidad de los alumnos a través de unos códigos numéricos o acrónimos que nos permitan conocer su procedencia, pero no la persona concreta que ha pronunciado determinadas frases<sup>50</sup>. La selección de la muestra de las personas entrevistadas y encuestadas ha estado condicionada por la accesibilidad a los sujetos y por la representatividad de los mismos en el control del espacio escolar (profesores, alumnos y equipos directivos).

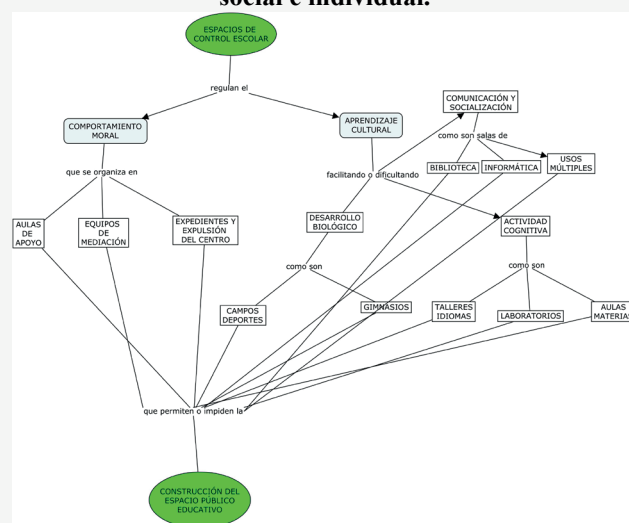
Las entrevistas y documentos analizados nos remiten a una deformación del espacio percibido, porque los alumnos esperan que éste se pueda transformar en un lugar donde obtener el Graduado Escolar, mientras que en la percepción del profesorado persiste la idea de cumplir con un currículo establecido. En este sentido hemos de considerar las opiniones del alumnado cuando afirman su compromiso: *“Esta clase no era obligatoria, era voluntaria, si tu querías entrabas, los profesores te daban una oportunidad para sacarte el graduado y si tu querías la aceptabas. Tenías que firmar un*

*documento con unas condiciones que ellos te proponían”*<sup>51</sup>. Una voluntad de cambio que se manifestaba en las sesiones de evaluación *“Los profesores y ellos mismos no están satisfechos con los resultados obtenidos, pues han trabajado menos de lo esperado”*<sup>52</sup>. En definitiva, entendemos que la comunicación libre, en el sentido de Habermas, está condicionada por las relaciones de poder del sistema escolar, que condiciona la manera de percibir y deformar el espacio físico.

## 8. EL CONTEXTO ESCOLAR

Las personas que proceden de estos ambientes sociales han sido escolarizadas en centros escolares con diversas categorías, entre las cuales hemos diferenciado los Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los centros específicos de menores con medidas judiciales. En todos ellos existe un control del espacio que es el producto social de unas normas que las instituciones políticas han diseñado para educar a los adolescentes en unas pautas de comportamiento y conocimientos que se consideran necesarios para la vida ciudadana.

Figura 4. El espacio escolar y sus sistemas de control social e individual.



<sup>49</sup>Desde el inicio de este proyecto hemos realizado centenares de entrevistas a docentes y alumnos que nos han permitido analizar los casos individuales y establecer categorías conceptuales que permitan en el futuro una generalización de los casos a una investigación cuasi experimental.

<sup>50</sup>Además hemos utilizado los protocolos de entrevista con personas de más de 18 años de edad, que han expresado por escrito su conformidad con la grabación de las entrevistas realizadas.

<sup>51</sup>Alumna 4PDC12009, alumna de 4º del PDC del IES Ballester Gosalvo del año 2009.

<sup>52</sup>Frase recogida de la memoria de evaluación del PDC del IES Ballester Gosalvo de junio de 2010.

En la anterior figura 4 queremos mostrar cómo se organiza, de forma simplificada, un centro escolar de secundaria para dar respuesta a la diversidad de su alumnado. Como podemos comprobar la regulación del comportamiento moral y los conocimientos, consecuencia de las diferencias personales, dan lugar un conjunto de espacios estancos: aulas de grupo por edad y conocimientos, espacios de “reclusión” de los alumnos más díscolos, espacios para hacer deporte, lectura..., si bien existen espacios que facilitan la relación humana (salas de usos múltiples, equipos de mediación). No estamos haciendo una valoración, sino tan sólo una exposición de cómo se organiza socialmente un centro para dar respuesta a las actividades del sistema escolar. Es en este contexto donde se sitúan las personas de la periferia social. Tal como ellos perciban su situación en este contexto de separación de personas por sus habilidades y comportamiento, así van a desarrollar sus capacidades y actitudes ciudadanas. Sin este preámbulo estructural no podemos entender las respuestas del alumnado de las periferias escolares.

Para comprender estas percepciones hemos recurrido al recuerdo de las mismas, una vez que se han introducido en el mundo de los adultos. El método de las entrevistas semi-estructuradas nos ha permitido conocer qué recuerdos acumulan en su representación social de la cultura escolar y cómo la misma influye en el momento de elaborar explicaciones del “sentido común” sobre qué sucedía en aquellas aulas y cómo ha condicionado su devenir. Entendemos que sin el cuestionamiento de estas ideas básicas de socialización es imposible mejorar la calidad educativa para una participación ciudadana desde la crítica argumentativa.

## 9. EL RECURSO DE LOS RECUERDOS, LA MEMORIA DEL PASADO ESCOLAR PARA EXPLICAR Y CONOCER LA HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En la búsqueda de una alternativa que nos permita albergar la esperanza de una educación pública hemos acudido a las opiniones e ideas de algunos pedagogos reconocidos en esta materia, como Dewey, Freire o Gelpi y también hemos considerado el caso particular de Luis Amigó por su influencia en el modelo de enseñanza en la educación de menores en Valencia (España). La formulación racional de dicha propuesta reside en la experiencia consciente de estudiar qué sucede con los alumnos y alumnas que transitan las aulas de la enseñanza básica y obligatoria y que se corresponde con una actitud indagatoria sobre comportamientos escolares y análisis de las calificaciones. El recurso a los recuerdos se hace desde los planteamientos propios de la memoria del pasado escolar, que nos permitirá explicar la historia algunos aspectos relevantes del sistema educativo en España. El cuadro 2 nos presenta una selección de entrevistas realizadas en el período 2014 hasta enero de 2016<sup>53</sup>, que nos han permitido sintetizar algunos resultados para proseguir con la investigación en curso.

**Cuadro 2. Lugar y número de entrevistas realizadas entre 2014 y 2016<sup>55</sup>**

Origen escolar	Número entrevistas	Ámbito escolar/no reglado
IES Ballester Gozalvo, Torrefiel, Valencia	Cuatro personas que recuerdan sus vivencias después de 3/5/10 años	Programa de Diversificación Curricular
IES La Coma (Sección del IES Dr. Peset Aleixandre) Paterna, Valencia	Cuatro personas después de unos/dos años de su experiencia escolar	Educación Compensatoria
IES Tavernes Valldigna Tavernes Valldigna, Valencia	5 personas uno/dos años después de su experiencia escolar	Programa de Diversificación Curricular
Centro Colonia S. Vicente <sup>54</sup> Burjassot, Valencia	Persona 1 de hace 2 años Persona 2, regresa, de hace 1 año	Educación Compensatoria y educación no formal.
EPLA Godella, Valencia	Persona-profesor 1, ex alumno que hoy es profesor	Formación profesional

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en el anterior cuadro 2, hemos buscado las personas que nos pudieran aportar los datos precisos para valorar sus recuerdos, pues entendemos que el currículo retenido es básico para la formación de la autonomía ciudadana y la libertad de criterio para decidir. Son personas que proceden de barrios periféricos de una ciudad (Torrefiel en Valencia), zonas marginales en un área metropolitana (La Coma en el municipio de Paterna), en un espacio

<sup>53</sup>Después de esta fecha hemos intensificado el número de entrevistas grabadas, que en junio de 2017 alcanzaba la cantidad de 97 entrevistas realizadas, grabadas y transcritas.

<sup>54</sup>Las personas entrevistadas en el caso de educación de menores están sujetas a la ley de protección de datos, de ahí que aparezcan como persona 1, persona 2 y persona-profesor 1

<sup>55</sup>También hemos entrevistado a tres profesores y monitores: dos profesores de PDC, un alumno de educación de menores que hoy día es profesor de formación profesional básica y de menores y un monitor de centro de menores en régimen abierto del ayuntamiento de Valencia. Con ello queremos elaborar una base de datos que pueda ser útil en futuras investigaciones.

que podríamos calificar de transición urbano-rural (Tavernes de la Vallidigna) o un espacio específico que funciona como centro de reeducación de menores con medidas judiciales (Burjassot). Es decir, hemos buscado una muestra que fuera significativa de los lugares donde se produce la marginación social desde el ámbito escolar, si bien somos conscientes de la dificultad de cuantificar este hecho desde los indicadores estadísticos, pues los parámetros educativos no recogen la pluralidad de perspectivas individuales que aquí manejamos. La validez de la muestra se justifica desde los territorios seleccionados y desde la autenticidad de las biografías escolares, para lo que ha sido inestimable la ayuda de docentes que habían ejercido su profesión en estos programas.

En primer lugar analizamos las respuestas del alumnado plural. Con estas opiniones expresadas de forma abierta y sin las cortapisas de una entrevista cerrada queremos averiguar la tendencia que aparece en muchos alumnos y alumnas cuando ocupan un lugar en nuestras aulas. Podríamos expresar lo que aquí sintetizamos como parte de una investigación “ex post facto”<sup>56</sup> sobre las tendencias que se aprecian en los adolescentes y jóvenes en relación con la cultura y contenidos educativos que le ofrece el sistema escolar español para alcanzar el desarrollo pleno de su personalidad y, por tanto, alcanzar la ciudadanía democrática con autonomía de criterio. Es decir, procuramos mostrar si las utopías educativas son reconocidas por los sujetos que están enseñando y aprendiendo en las aulas escolares.

Dada la complejidad de esta investigación, nos hemos centrado en el análisis de las personas tipificadas como alumnos<sup>57</sup>. Queremos conocer los recuerdos que guardan de sus emociones y afectos, en especial respecto a sus compañeros, docentes y materia escolar, para más tarde indagar en relación con algunos argumentos que manifiestan profesores que han trabajado en este ámbito. Todo ello será completado con nuestra observación como personas que hemos trabajado durante muchos años en el ámbito de las periferias escolares.

De esta manera estamos ante una metodología que se asienta en la investigación-acción participativa desde una perspectiva sociocrítica. Una metodología que utiliza básicamente los métodos cualitativos para averiguar las tendencias en los recuerdos de las personas que construyen estos ámbitos de trabajo en busca de la esperanza de su liberación cultural; es decir, una metodología que busca la autonomía crítica en línea con los teóricos que hemos utilizado para plantear el problema.

Para poder ser operativos en nuestra labor argumentativa hemos clasificado las opiniones en categorías conceptuales. Hemos destacado en este caso tres: en un primer caso la percepción de discriminación por parte de sus iguales (otros alumnos), después el hecho de verse marginados, o no, por sus profesores; finalmente, la comprensión o rechazo de la cultura que se le ofrece desde el sistema escolar.

Como veremos, la selección que hemos realizado nos permite buscar tendencias explicativas, como es el caso de la correlación entre integración desde la organización del centro escolar con sus compañeros y la manera de aceptar la cultura. En otros se podrá comprobar la relación directa entre separación espacial y grupal (el grupo de los que no saben, o no quieren) y el rechazo de una cultura que sólo se ve como un medio para obtener un papel, o sea un certificado de la educación bancaria, en palabras de Paulo Freire.

---

<sup>56</sup>Esta terminología la adoptamos tal como se recoge en los manuales de investigación educativa; por ejemplo R. Bisquerra (2004).

<sup>57</sup>Los alumnos, alumnas y alumnado son conceptos que se derivan de la institucionalización de la educación. En este caso hemos decidido conocer sus percepciones, emociones, argumentos, que en el futuro queremos contrastar con las opiniones del profesorado. Ambos grupos de personas forman parte de la comunidad escolar que aspira a desarrollar el derecho ciudadano a la educación.

**Cuadro 3. Categorías conceptuales de las opiniones del alumnado sobre cultura escolar y autonomía personal<sup>58</sup>**

Personas	Discriminación por sus compañeros	Discriminación por sus profesores	Incomprensión de la cultura escolar
Delia	... allí nos hacíamos más piña, nos conocíamos todos mejor... Y además cuando nos juntábamos con la clase normal nos acogían bien, hacíamos gimnasia, hacíamos otras asignaturas y nos juntábamos y perfectamente.	...de los de diversificación sí tengo muy buenos recuerdos. Además mi madre me lo dice...	
yo creo que las personas que estamos en diversificación nos distraemos mucho y si no están encima...Es preocupación.	Hace muchos años ya... pero recuerdo que todos los libros -antes nos mandaban muchos libros para leer y yo nunca me había leído ninguno- y estos me interesaron todos desde el principio y es una cosa que me llamaba mucho la atención.		
Esther	Teníamos asignaturas en común y yo para nada me sentía menos que ellos. Tampoco me sentía más, pero tampoco menos.		
	Me decían: "por mucho que te esfuerces tampoco creo que vayas a conseguir muchos objetivos", y yo creo que sí los he conseguido, porque estar estudiando una carrera universitaria Pues... más pendientes porque creían en la capacidad de las personas.	Fue como un empuje para poderme sacar el título, que estaba un poco perdida, los años de la adolescencia... Y este programa me dio la oportunidad de tener el título, con el que pude prepararme a la prueba de acceso a Grado Superior, la superé.	
Leonor	Porque tú, ¿ibas con ganas?		

<sup>58</sup>Se presentan las respuestas de las entrevistas en su literalidad e idioma.

<p>Sí. Y siempre me decían que diversificación no valía para nada...La clase era más reducida y eso me ayudaba mucho porque yo no puedo estar en clases tan...</p>	<p>R: En diversificación estaban más atentos a nosotros y en la clase normal pues veía al profesor muy agobiado...</p>		
<p>pues están más atentos, ...te apoyan más, y así y ya está, la verdad.</p>			
	<p>La forma que teníamos al trabajar en las ciencias sociales de resolver los problemas, que no era aprender de memoria sino aplicar los conceptos a un caso en particular.</p>		
<p>Yolanda</p>	<p>Sí con nosotros tampoco...casi todos nos llevábamos bien y no..</p>		
<p>Yo siempre he ido y la verdad es que era como que yo voy allí pero mejor porque sé más que tú, yo puedo preguntar más, me lo explican mejor, que es diferente, no sé cómo explicarlo.</p>			
	<p>Pero a lo mejor de la otra manera, como hay una clase de veinte personas, el profesor te lo explica pero a lo mejor no lo entiendes... Entonces allí, pues están un poco contigo, te ayudan más, es un poco bajón de estudiar y de...</p>		

	A ver, al principio me costaba un poco más, pero luego bien. Luego la verdad es que me fui contenta.		
...Bueno me iría peor, a la gente le iría peor porque hay mucha gente que luego se lo saca en sitios de estos de adultos y, pues es diferente porque no sabes...Sabes lo mínimo. pero tampoco te enseñan gran cosa...			
Irene	Que ens deixaven molt de costat. Ens discriminaven totalment.	I els altres doncs mira, estaven allí però no estaven, estaven “pensant en la mona de pasqua”. I sobretot pels exàmens. Sobretot pels exàmens. Perquè si a nosaltres ens venia més bé una data per a estudiar més, a ells no! Ells eixa!	El que més recorde jo era.....Els mapes d'Espanya... Moooo-naaaarquia absoluta! Saps? Així!!! Jajajja ens manaven de deures fer fitxes.....i jo, doncs tots els dies, feia el que tocava.
Cintia	i als del PDC ens deien –bé nosaltres tres- us passarem una llista de possibles llocs i no ens van passar llista.... no comptaren amb els nostres vots...no res! I en les excursions ..psssf..	i ens digueren que els del PDC no podien entrar i no ens van deixar entrar, no.	
Però si érem nosaltres tres! Si hagueres dit que hi havia algun xicon...	jajjajajaj Els rius i els mapes d'Espanya... jajjajaja		
CC: Perquè ens costava molt.... perquè això ho dones en primer de Primària i ja no ho dones més i jo no me'n recordava de res..			

Joan	Es sentien superiors Nosaltres...amb els mestres bé...però és que hi havia gent que si que...		
	Prou bons. Ens han ajudat prou.	De fitxes amb fitxes. a l'hora d'estudiar és més fàcil Jo si... perquè és una manera prou fàcil de treure't el graduat	
Gerard	Si. Home...apart també ho notes...i a més els mestres també... amb els comentaris dels mestres també ho notes, No...al PQPI no teníem cap en comú Home,...venia un negre a la classe i com sempre el tenien més sobrevalorat, nosal- tres...	És que hi ha mestres que si els dius la ve- ritat et fan el contrari perquè no volen perdre la raó... Si...comentaris com ara "estos són els del PQPI", i passava alguna cosa a l'altra part de l'institut i ense- guida, els primers que venien a buscar érem els del PQPI i nosal- tres, molt sovint, ni haviem passat per allí.	Jo crec que no ...que jo concretament no tindria res i ni esta- ria fent res...ni cicles ni res.. Era allò més entretingut perquè sempre estavem fent mapes, o ens donaven una "lectureta"... i la Geografia doncs era fer pràctiques i encara que en els exàmens "apre- taren" més però a mi no em resultava difícil
Eric	si no et treus el Gra- duat et diuen..."mira el tonto aquest...no s'ha tret ni el graduat" almenys tenir l'opor- tunitat d'aconseguir-lo de forma més fàcil.	Eric: que noooo...que no els podies dur la contraria	És per no estar allí tot el dia cara el llibre...
Fátima	¿Cuál fue tu sensación cuando llegaste aquí?		
Me costó, la verdad. Me costó mucho. Todo me parecía muy raro. No entendía nada... El idioma es muy impor- tante.	A ver, como explicar- lo... Allí los profesores te mandan trabajos, explican lo que tienen que explicar y ya está. O sea, muy cerrados. No como aquí. Aquí son más abiertos, hablan contigo... ¿Me explico? Por los profe- sores...	Los mapas. Aún tengo en casa aquellos gran- des que hacíamos... De la Segunda Guer- ra Mundial, de lo de Franco, la Guerra Ci- vil, de lo que pasó con los judíos, la Consti- tución Española... De muchas cosas.	



Rocío	La gente de aquí que vaya a estudiar a otro centro verán que aquí nos tratan super-bien, y en otros centros vamos a ser sólo un nombre y apellido y no personas que nos tengan cariño, como aquí.	Que los profesores nos han tenido un cariño enorme, nos han ayudado un montón. Los profesores de aquí son excepcionales, y, nada. Yo muchas veces pensaba: ¡si no tiene libro! ¿De dónde saca tanta cosa? Y me encantaba tu asignatura.	¡Los mapas! Los mapas era lo que más me divertía. Ciudadanía también me acuerdo mucho... Me acuerdo cuando teníamos que buscar en la Constitución Española, El otro día vi la Constitución Española y dije ¡madre mía, esto es de Arnaldo!
-------	---	---	--

Es evidente que en las entrevistas influye el recuerdo de la persona que realiza la entrevista, que en su momento pudo ser profesor. Pero no por ello invalida los argumentos en relación con las tendencias que buscamos para entender los límites y posibilidades de la utopía educativa.

## **10. LAS RESPUESTAS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

En materia de compensación educativa, las administraciones públicas caen con frecuencia en una suerte de trastorno de doble personalidad. Por un lado, la legislación habla de integración, recuperación académica, etc. Pero por otro, en la práctica cotidiana, la implicación de las administraciones públicas en la consecución de ese éxito educativo es inexistente. En la realidad del día a día, lo único que diferencia un centro de educación compensatoria<sup>59</sup> de un centro normalizado es la ratio de alumnos por aula (que obviamente es menor). En todo lo demás, administrativamente hablando estos centros funcionan exactamente igual que un centro normalizado. Por ejemplo, son dotados de personal docente por las vías ordinarias, sin que exista ningún tipo de selección específica. El currículum exigido es exactamente el mismo, sin que se promueva activamente desde la administración ningún tipo de innovación pedagógica. Es cierto que este “doble lenguaje” no afecta exclusivamente a la educación compensatoria: en la última reforma educativa la administración central española habla de mejorar la calidad de la enseñanza, luchar contra el fracaso escolar, etc., al mismo tiempo que implementa en todo el territorio un sistema absolutamente implacable de evaluación externa que pretende clasificar y etiquetar a los niños y niñas desde edades bien tempranas.

Pero entonces, ¿cuáles son las expectativas reales de la administración con respecto al alumnado desviado a los programas de educación compensatoria? Desde la perspectiva que nos dan los hechos, y no las palabras, la respuesta es sencilla: ningunas. Estos chicos y chicas son en su inmensa mayoría hijos de familias pobres,

desplazadas y segregadas en barrios deprimidos, y la administración educativa no hace más que mantenerse en esa lógica de segregación, concentrando a estos chicos y chicas en centros de educación primaria y educación secundaria destinados a acogerlos a ellos en exclusiva, y a nadie más, porque nadie quiere escolarizar a sus hijos en ese tipo de centros, nadie salvo aquellos a los que no les queda más remedio: los pobres y los marginados. De nada sirve que los datos indiquen que precisamente en los sistemas educativos de éxito (a los que nuestros gestores políticos dicen mirar) lo que predomina es la integración real y la inexistencia de este tipo de programas<sup>60</sup>.

## **11. LA ORGANIZACIÓN PARA LA DIVERSIDAD PRODUCE DESIGUALDADES**

Sin embargo, desde nuestra perspectiva como docentes implicados directamente en el sistema, hemos constatado cómo en el quehacer diario de estas aulas se abre paso la utopía, entendida ésta como la puesta en práctica de un proyecto de difícil (pero no imposible) realización. En el caso concreto del centro de acción educativa singularizada (CAES) Sec. IES del Peset Alexandre, ubicado en el barrio de La Coma (Paterna), el profesorado no es seleccionado de ningún modo, incluso en ocasiones ni siquiera es conocedor de que ha sido destinado a un centro de especial dificultad hasta que llega al mismo. Sin embargo, de forma totalmente autónoma, en este centro han terminado por configurarse equipos de profesoras y profesores capaces de poner en marcha propuestas pedagógicas arriesgadas<sup>61</sup>, cuyo fin último es contribuir a que alumnos y alumnas escapen de la marginalidad a la que el sistema implícitamente juzga que están irremisiblemente abocados. Como muestran las trayectorias vitales de las entrevistadas Rocío A., Sheila A., Fátima E. y Sara A., en el caso concreto de este instituto y este barrio, es posible romper el círculo de la marginalidad a través de la educación; pero no de cualquier educación. Desde nuestra

<sup>59</sup>El término oficial para estos centros en la Comunidad Valenciana es Centros de Acción Educativa Singularizada (CAES).

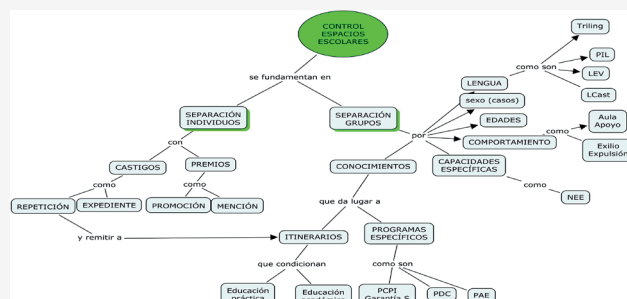
<sup>60</sup>OECD (2011, p. 49).

<sup>61</sup>Un análisis más detallado de estas propuestas concretas puede consultarse en Giménez (2014).

perspectiva como docentes, resulta evidente que para lograr una educación de calidad en este tipo de entornos escolares, es imprescindible por parte del profesorado la puesta en práctica de propuestas pedagógicamente innovadoras<sup>62</sup>. Cuando se insiste en fórmulas pedagógicas arcaicas, los resultados son cuasi nulos. Además, es necesario que el alumnado reciba por parte del profesorado un apoyo (incluso emocional) constante. Como se manifiesta una y otra vez en las entrevistas, el alumnado de este tipo de ámbitos educativos necesita de esa cercanía y de ese “feedback” positivo. Profesoras y profesores han de ser conscientes de las limitaciones de todo tipo que les rodean a ellos mismos como docentes y (obviamente) a su alumnado, como población efectivamente marginada. Pero las y los docentes han de ser igualmente conscientes de la capacidad transformadora de la escuela; sin esa convicción, en estos entornos educativos hay muy poco que hacer.

La figura siguiente (5) es bien significativa de la burocratización existente en los centros escolares en el afán de querer controlar el espacio educativo, para lo que se utiliza la estrategia de la división de los individuos en relación con las disposiciones de los centros escolares para regular los comportamientos, aptitudes intelectuales y actitudes sociales. Si en un caso es el prestigio y uso de una lengua (el inglés o el valenciano) el que permite la separación, en otros es la reclusión en ámbitos específicos de escolarización (Necesidades Educativas Especiales, PDC, PCPI) los que inciden en las diferencias como desigualdades para alcanzar la graduación escolar obligatoria. Y todo ello se ha vuelto natural a los ojos e ideas de la sociedad, que ve lógico que sus hijos “no se junten” con personas que tienen otras aspiraciones, comportamientos, aptitudes o capacidades.

**Figura 5. La organización escolar y la diversidad personal**



Leyenda: Trinling: trilingüismo; PIL: Plan Inmersión Lingüístico, LEV: Línea enseñanza en valencià, LCast: Línea en castellano, PAE: Plan Acompañamiento Escolar, NEE: Necesidades Educativas Especiales

## 12. EL ESPACIO ESCOLAR: ENTRE EL ESFUERZO INDIVIDUAL Y LA ASPIRACIÓN CIUDADANA

A lo largo de estas páginas hemos querido constatar empíricamente las posibilidades que existen en la adquisición de la condición ciudadana a través del ejercicio del derecho a la educación escolar en un sistema que concibe el espacio desde la diferencia de grupos y clases. Un sistema que recluye la responsabilidad individual a un esfuerzo del talento y de las competencias intelectuales.

Más allá de estas concepciones hemos querido destacar las percepciones del alumnado que se manifiesta en un espacio vital para construir una expectativa de futuro. En otras investigaciones de colegas de Brasil y de Colombia<sup>63</sup> se ha resaltado la importancia del espacio subjetivo en el aprendizaje de los lugares vividos y soñados a través de la literatura. Nosotros hemos querido mostrar la importancia que tiene el espacio subjetivo en la percepción y deformación del espacio concebido como sistema escolar desde las administraciones políticas del Estado. Hemos destacado el estudio de tres casos (PDC, PCPI y Menores) para evidenciar la separación de las personas en aras de lograr su control moral y, frente a ello, la posibilidad de ejercer la autonomía crítica ciudadana desde proyectos de innovación.

Para ello hemos analizado la opinión de los alumnos. Hemos comprobado su interés pragmático por obtener una titulación que le permite acceder a los derechos ciudadanos.

<sup>62</sup>A este respecto resulta enormemente interesante la experiencia de éxito del colegio de Primaria La Paz (Albacete), analizada en Flecha y Soler (2013).

<sup>63</sup>Los casos de L. Cavalcanti, H. Callai, N. Moreno o A. Cely, por destacar sólo algunos colegas del Geoforo.

Así dice la alumna 4PDC12009: *“Sacarme el graduado, y luego me gustaría mucho hacer un grado medio de imagen personal, y si veo que me va bien intentar hacer el superior. A mi siempre me ha hecho ilusión poder estudiar el grado medio de estética y por lo menos lo quiero intentar”*. O cuando el alumno 4PDC62009 afirma que *“En el futuro deseo trabajar de lo que me gusta que es electro-mecánico, me quiero sacar el graduado para poder hacer un ciclo de grado medio y poder trabajar de eso ya que si no todos los años estudiados no servirán para nada”*<sup>64</sup>.

En el caso de los Menores con medidas judiciales, en las expectativas de los alumnos reconocemos las diversas influencias y circunstancias en las que se encuentran. La orientación hacia la obtención del graduado en educación secundaria, el grado medio de formación profesional o el programa de cualificación profesional inicial, se deben a la doble acción educativa a la que están sometidos cotidianamente por el instituto y el centro de reeducación (equipo directivo, profesores, educadores sociales, equipo técnico), pero en muchos casos la actuación educativa sobre estos alumnos está limitada por el tiempo de su medida judicial, por lo que los resultados y pretensiones son, si cabe, un verdadero ejemplo de esperanza, como reflejan las palabras literales del alumno 22E: *“para tener conocimientos, porque antes no iba a la escuela, iba pero no me enteraba de ná, yo que sé, no sabía muchas cosas y ahora lo sé, no sabía multiplicar, no sabía dividir, no sabía leer, ahora se leer muy bien también, porque antes cogía los libros y no me enteraba de lo que leía, sabes, leía, leía, leía y a lo mejor tampoco me enteraba, y ahora si voy leyendo y me voy enterando poco a poco lo que leo. También me ha servido para que no me “tanguen” el día de mañana, hombre, pues haciendo cuentas o algo, antes las matemáticas se me daban muy mal. Me ha servido para darme cuenta que puedo, que si que puedo sacarme el graduado, que ahora no porque estoy haciendo un PCPI, porque yo antes me lo dejé porque estaba en la calle y me di cuenta que sí que podía que con la forma que estudiaba*

*yo que sí, que no hacía como los demás que no hacía falta que hicieran los resúmenes esos, pero que sí que podía y podía salir adelante”*.

Por su parte, el profesorado está más imbuido de ideas del sistema escolar. La idea de espacio público está condicionada por las rutinas académicas y por la presión de las opiniones que aparecen en los medios de comunicación. Eso se puede observar en las memorias del Programa de Diversificación Curricular (PDC) de los años 2008, 2009, 2010 y 2011, de donde hemos extraído las frases siguientes: *“¿Por qué han fracasado? Sobre todo por motivos personales: poco esfuerzo y ausencia de motivación. En algún caso problemas de personalidad e inteligencia,”* una afirmación que implica una diferencia de criterios entre profesores y alumnos, si bien con matices derivados de las discrepancias docentes: *“El profesorado se ha volcado en facilitar el trabajo de los alumnos y la distinta exigencia de cada profesor no ha sido obstáculo para poder progresar en el estudio. Tampoco podemos ocultar que ha habido algunos casos muy puntuales de conflictividad entre los intereses del alumnado y profesorado.”* En cualquier caso se aprecia una valoración positiva en relación con el orden y cuidado del espacio público escolar: *“El orden y mantenimiento del aula: durante todo el curso los alumnos han velado por el cuidado de las instalaciones, consiguiendo tener el aula siempre limpia y ordenada.”*

En su momento J. Dewey planteó que el Estado a través de la educación podía favorecer la autonomía crítica de todas las personas. Nos ha permitido comprender que la experiencia no es nunca ni primordialmente una situación individual y así pues todo el desarrollo intelectual es un proceso social, de participación, que transforma la escuela en una sociedad cooperativa e investigadora. En la misma línea se posiciona G. A. Mirick cuando afirma que *“la personalidad se ha desarrollado mediante las relaciones humanas. La mente humana es un producto social. Por consiguiente, la educación debe ser un proceso socializado”*<sup>65</sup>.

Pronto surgieron las incoherencias de la acción institucional, que marginaba a ciertos

<sup>64</sup>Como hemos indicado, utilizamos esta codificación para los alumnos del PDC del IES Ballester Gozalvo del año 2009, pues en el momento de obtener sus descripciones eran personas menores de 18 años de edad y tenían la condición de alumnos.

<sup>65</sup>Mirick (1931, p. 135).

sujetos de la acción educativa. Para hacer frente a estas amenazas a la convivencia ciudadana se plantearon otras propuestas utópicas. Algunas procedían de un planteamiento moral cristiano, como fue el caso de Luis Amigó, que trató de integrar a través del estudio a las personas “descarriadas”. Una manera de proceder que ha tenido un amplio recorrido en las sociedades contemporáneas, pues tal parece que la acción caritativa es otra solución política a la marginación social cultural. Su eco está presente en la sociedad española del siglo XXI y por eso la hemos analizado.

Sin duda un referente imprescindible en las utopías educativas es la referencia ética de Paulo Freire, que elaboró un mensaje más esperanzador para la mayoría de las personas. Propone superar la jerga tecnicista de la denominada educación bancaria y ahondar en los principios de la consciencia educativa humana, en busca de la emancipación cultural que ata a los individuos a una posición subordinada, como sucede todavía en algunas poblaciones del denominado “Tercer Mundo”.

Pero, además, como nos muestra E. Gelpi, la impostura de las competencias profesionales también afecta a las sociedades occidentales. Su planteamiento utópico nos invita a desarrollar una educación alternativa, que será democrática, o no será. Hemos rescatado esta figura clave en la educación permanente y la utopía cotidiana para poder explicar cómo afecta la ideología dominante a las utopías que se banalizan a través de las jergas administrativas: constructivismo, competencias, evaluación continua..., son palabras que invaden las aulas y centros escolares creando una imagen de educación transformadora.

Pero bajo la apariencia de las palabras están las emociones y afectos de las personas, el desarrollo pleno de la personalidad que afecta a la comunicación intersubjetiva. Y aquí podemos calibrar la incidencia de las utopías en la cohesión social. A lo largo de las páginas precedentes hemos tratado de mostrar que los testimonios de las personas que han pasado por programas de la periferia escolar, nos indican que las utopías educativas son un buen referente

para organizar un programa de actividades que genere la esperanza de una ciudadanía de sujetos que pueden decidir sobre su futuro.

¿Es posible liberarse de las rutinas escolares que implican la reproducción de una cultura hegemónica? ¿Pueden las personas que transitan por estas aulas y programas alcanzar su derecho a una educación ciudadana? ¿Es posible moverse hacia la utopía educativa de la autonomía crítica desde los programas analizados? Parece evidente, a la luz de las experiencias recogidas, que las personas que se han movido por los diversos programas compensatorios (PGS, PCPI, PDC, DPB, PROA, PMAR...) indican que los marcos institucionales adquieren significado cuando existe la posibilidad de desarrollar una comunicación humana entre las personas que forman parte del grupo-clase y en la comunidad escolar. Es decir, integrando a las personas en una ciudadanía, en un espacio público educativo desde las diferencias, pero no creando guetos y espacios cerrados.

En esta escuela alternativa la democracia ha de ser al mismo tiempo expresión de la sociedad que la ha de sostener pero también ha de servir para que, a través de la formación de la ciudadanía crítica a la que más arriba hacíamos alusión, sirva de mecanismo de análisis y crítica de esta misma sociedad. A través de esta afirmación tal vez sea más fácil interpretar la actitud de algunos alumnos, los cuales, frente a una escuela dogmática y con repuestas cerradas, no solo frente al conocimiento científico sino también frente al papel de la escuela, los roles de los miembros de la comunidad educativas o las mismas reglas y normas que rigen estas, adoptan posturas de rebeldía.

### 13. REFERENCIAS

ANAYA, Gonzalo. **Qué otra escuela. Análisis para una práctica.** Madrid: Akal, 1979.

ARAYA PALACIOS, Fabián; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. y HERRERA NÚÑEZ, Yudí. El espacio geográfico. Una construcción

escolar. Un estudio de caso: los alumnos del Valle de Limarí (Chile). **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de febrero de 2015, vol. XIX, n° 503.

BAILEY, Patrick. **Didáctica de la geografía**. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1983.

BELTRÁN, Francisco. Democracia y Educación. John Dewey y los viejos problemas educativos. **Cuadernos FIES**. [En línea]. 5 de Abril 2004, n° 1. <[http://pruebas.ccoo.es/fies/Publicaciones:Cuadernos\\_FIES](http://pruebas.ccoo.es/fies/Publicaciones:Cuadernos_FIES)>. [10 de marzo de 2016].

BENEDITO I ROVIRA, Josep. Les escoles de la Generalitat. In **VVAA Arquitectura d'Ensenyament**, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, páginas 17-20.

BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) et al. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

BLANCO, Rogelio. Un clásico del siglo XX: J. Dewey. **Revista de Educación**, 1996, n° 31, p. 397-407.

BOIRA, J.V.; REQUES, P., SOUTO, X.M. **Espacio subjetivo y geografía**. Valencia: Nau Llibres, 1994.

BOARDMAN, D.: **Handbook for Geogaphy Teachers**. Sheffield: The Geographical Association. 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction**. A Social Critique of the Judgement of Taste. London: Routledge, 1984.

BOURDIEU, Pierre. 'The Forms of Capital'. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital**. New York: Greenwood Press, 1986, p. 241-58.

CAMPO PAÍS, Benito. Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de septiembre de 2013, Vol. XVIII, n° 1042. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1042.htm>>.

CAMPO PAÍS, Benito; CISCAR VERCHER, Josep y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Las periferias escolares, **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de diciembre de 2014, vol XVIII, n° 494 (07). < <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-07.pdf>>.

CANES, Francisco. Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. **Revista Complutense de Educación**. 1993, vol. 4 (I), p.147-168.

CAPEL, H.; URTEAGA, L. La Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales. **Geocrítica**, 1986, núm. 61, Barcelona: Publ. Cátedra Geografía Humana, Univ. Central.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**, Campinas: Papirus, 1998.

COSSÍO, Manuel B. (1875-1935). El Trabajo manual en la escuela primaria. En: **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. 1883. Año VII, n° 151, p.156-158.

CUESTA, Luis. **La misión de los Terciarios Capuchinos, proceso evolutivo (1899-1902)**. Roma: Tipografía P.U.G., 1977.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata, 1995.

DEWEY, John. **Mi credo pedagógico** (texto bilingüe), León: Universidad de León, 1997.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M (coordinador)

- et al.* **Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo.** Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad, Murcia, DM editor, 2013.
- FLECHA, Ramón y SOLER, Marta. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. **Cambridge Journal of Education**, 2013, vol 43, nº 4, p. 451-465.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar.** Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI, 1986 (e.o. 1975).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed.** 30th Anniversary Edition. New York: Continuum, 2005 (1ª ed. en inglés 1970).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Hope.** Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York: Bloomsbury Academic, 2014 (1ª ed. en portugués, 1992).
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2008 (1ª ed. en portugués, 1993).
- FREMONT, A. **La región, espace vécu.** P. U. F. París, 1976.
- GELPI, Ettore. **Trabajo futuro.** La formación como proyecto político. Xàtiva: Ediciones del CREC, 2004.
- GELPI, Ettore. **Educación permanente.** La dialéctica entre opresión y liberación. Xàtiva: Ediciones del CREC, 2005.
- GELPI, Ettore. **Conciencia planetaria.** Investigación y formación. Xàtiva: Ediciones del CREC, 2006.
- GELPI, Ettore. **Educación permanente y relaciones internacionales.** Xàtiva: Ediciones del CREC, 2007.
- GELPI, Ettore. **El trabajo: utopía cotidiana.** Xàtiva: Ediciones del CREC, 2008.
- GIMÉNEZ URRACO, Elena. **Práctica pedagógica en un centro de atención educativa singular de un barrio de acción preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein.** Tesis doctoral dirigida por Almudena A. Navas Saurin y Oscar L. Graizer. Valencia: Universitat de València, 2014, 279 p.
- GONZÁLEZ, Agripino; VIVES, José A. **Obras completas, Monseñor Luis Amigó y Ferrer. Exhortaciones Pastorales 1909.** Madrid: Editorial Católica, 1986.
- GRAVES, N. **Geography in Education,** London: Heinemann, 1975. Edición revisada en 1980. Traducida al castellano: **La enseñanza de la Geografía,** Madrid: Visor, 1985.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1987.
- HARVEY, David. Space as a keyword, In CASTREE, N y GREGORY, D. (Orgs.) **David Harvey: a critical reader.** Oxford: Blackwell, 2006.
- HIRTT, Nico. **Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza.** Madrid: Minor Network, 2003.
- HONNETH, A. **La sociedad del desprecio.** Madrid: Editorial Trotta, 2011.
- JO, Injeong; BEDNARZ, Sarah & METOYER, Sandra. Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking, **The Geography Teacher**, 7:2, 2010, 49-55
- LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, **Revista de Antropología Social**, número 16, 2007, pp. 21-38

- LAHIRE, B. De la teoría del habitus a una sociología psicológica. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, 14, 2012, enero-junio. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire\\_teoria\\_habitus.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoria_habitus.html)
- LAMBERT, David. MORGAN, John. **Teaching Geography 11-18. A Conceptual Approach**. London : McGraw Hill-Open University Press, 2010.
- LEE, Jongwon & BEDNARZ, Robert. **Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test**, Journal of Geography, 111:1, 2012, 15-26.
- LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 2000 (e.o. 1974) .
- LLÁCER, Vicente.; ROIG, Alejandro.; SOUTO, Xosé. M. La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales. **Anuario Con-Ciencia Social**, Sevilla: Díada Editora, 2004, nº 8, p. 17-50.
- MACEDO, Donaldo. Introduction. In FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition**. New York: Continuum, 2005, p. 11-27.
- MACEDO, Donaldo. Education Matters: Beyond the Fetishization of the Banking Model. **Education Matters: The Journal of Teaching and Learning**, 2013, vol. 1, nº1, p. 1-35.
- MANNHEIM, Karl. **Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987 (1ª ed. 1936).
- MARTÍNEZ, Marino. Los principios amigonianos en la práctica pedagógica. **Surgam: Revista Digital de Orientación Psicopedagógica**. [En línea]. 2008, año LIX, nº 501. < <http://www.surgam.org/articulos/501/>>. [22 de marzo de 2016].
- MASSEY, Doreen. **For space**. London: SAGE Publications, 2011 (1st. Pub. 2005).
- MERENNE SCHOUMAKER, B. Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans la secondaire. **L'information géographique**, núm. 49, 1985, pp. 151 160.
- MIRICK, G.A. **Educación progresiva**. Madrid: Francisco Beltrán Ed., 1931.
- MONTERO, Ana M. Luis Amigó y Ferrer, los Terciarios Capuchinos y la protección de menores. **Escuela abierta: revista de Investigación educativa**. [En línea] Sevilla: Fundación universitaria San Pablo CEU, 2008, nº 11. < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088206>>. [20 de marzo de 2016].
- MUNTANYOLA THORNBERG, Josep L'espai escolar mirall d'una cultura. In **VVAA Arquitectura d'Ensenyament**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, pages 29-31.
- OECD. **Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education**. Paris: OECD Publishing, 2011.
- PAVIA, V. **El Patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad**. Madrid: Ed. CEP, 2009.
- PERRENOUD, P.: **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Morata, Madrid, 1990.
- RICO ROMERO, José I. y MARTÍN SOLBES, Víctor. **La educación social en territorios periféricos**. Valencia: Nau Llibres, 2014.
- SANCHEZ, Vicente y GUIJARRO, Teresa. Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**. Madrid:



- Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2002, vol. 22, nº 84, p. 19-31.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, Milton. **Por una geografía nueva**. Madrid: Espasa Universidad, 1990 (edición original en São Paulo, 1979).
- SOJA, Edward W. **Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones**. Madrid; Traficantes de sueños, 2008 (Edición original; Los Ángeles: Blackwell Publishing, 2000).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; MORENO LACHE, Nubia, COELHO LASTORIA, Andrea. La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación, **Investigación en la Escuela**, número 76, 2012, páginas 67-78.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; CAMPO PAIS, Benito; CÍSCAR VERCHER, Josep; MIRA LÓPEZ, Arnaldo. Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías, **XIV Coloquio Internacional de Geocrítica . Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro**, Barcelona, 2-7 de mayo de 2016. Geocrítica, Univ. Barcelona.
- STRAFORINI, Rafael. Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación socio espacial, ciclo de política y teoría del discurso En R. LÓPEZ FACAL (Ed.) **Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales**. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano, Santiago de Compostela, páginas 30-47.
- TRILLA , J. **Ensayos sobre la escuela**. Barcelona: Laertes, 1985.
- UNESCO. **Handbook on Education. Policy Analysis and Programming. Education Policy Analysis**. Bangkok: Unesco, 2013.
- UNESCO. **Handbook on Education. Policy Analysis and Programming**. UNESCO Programming. Bangkok: Unesco, 2013.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX), en VICENTE Y GUERRERO, Guillermo (coordinador). Historia de la enseñanza media en Aragón, Zaragoza: INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011, páginas 449-473 **VVAA Arquitectura d'Ensenyament**, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.
- YAGÜE ALONSO, Rafael. **Fundami S.L.U., Una propuesta para la Inserción Sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión**. Trabajo de fin de máster de Economía Social dirigido por Joan Ramón Sanchis Palacio. Valencia: Universidad Valencia, 2015, 121 p.