

La invisibilidad de las periferias escolares

Diferencias personales y propuestas
para mejorar el aprendizaje

Juan García Rubio y Xosé Manuel Souto González
(Coordinadores)

*Benito Campo Pais, Carlos Fuster García,
Diego García Monteagudo, José Ignacio Madalena Calvo,
Arnaldo Mira Pérez y Vicent Peris de Sales*

 NAUllibres

El presente estudio se ha beneficiado de las ayudas del Proyecto: *Las marginaciones personales y la utilidad del saber escolar* (AICO 2016/092). Resolución de 17 de mayo de 2016 de la directora general de Universidad, Investigación y Ciencia, por la que se conceden las ayudas para grupos de investigación consolidables (publicada en la web el 17/05/2016), de la Generalitat Valenciana. Años 2016 y 2017, que tiene su continuidad en el Proyecto de Título: Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes, Proyectos I+D de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (BOE 28/08/2018), con referencia PGC2018-094491-B-C32. Años 2019 y 2020.



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

**TOTS
A UNA
veu**



SOCIAL(S) | GRUP DE RECERCA I
D'INNOVACIÓ EN EDUCACIÓ
GEOGRÀFICA I HISTÒRICA



© Los autores, 2020

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82.

C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro, Carol López y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Safekat

ISBN I 3: 978-84-18047-22-0

Depósito Legal: V-964-2020

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Introducción	9
--------------------	---

Capítulo 1. Definición de las periferias escolares.....	13
---	----

Diego García Monteagudo, Juan García Rubio y Xosé Manuel Souto González

1. De las estadísticas a las personas	14
1.1. El fracaso escolar y el abandono educativo temprano.....	15
1.2. La repetición escolar	17
1.3. La exclusión educativa.....	19
2. El marco histórico explicativo	20
2.1. De la LGE a la LOMCE.....	21
2.2. Distintas formas de conseguir el Graduado en ESO	23
3. Los objetivos de la presente investigación.....	25
3.1. La metodología utilizada.....	26
4. La importancia del profesorado en este tipo de programas.....	29
5. Para saber más sobre las periferias escolares.....	30

Capítulo 2. ¿Quiénes son las personas que denominamos de “las periferias”?	33
--	----

Benito Campo Pais y Arnaldo Mira Pérez

1. Experiencias en el instituto de secundaria del barrio de la Coma de Paterna.....	35
1.1. La experiencia de Ana	39
1.2. La experiencia de Míriam	41
1.3. La experiencia de Eva	41
2. Experiencias en el centro de reeducación de menores de Burjassot.....	44
2.1. La experiencia de Isabel.....	47
2.2. Las experiencias de Isaías y Felipe	53
3. Para saber más sobre experiencias en estos contextos.....	56

Capítulo 3. El contexto social y escolar. Las familias y los docentes..... 59

José Ignacio Madalena Calvo y Vicent Peris de Sales

1. La institucionalización de la diversidad 60
2. El contexto familiar: las representaciones sociales de las familias 63
 - 2.1. Los agentes sociales que participan en la educación escolar..... 63
 - 2.2. La muestra estudiada y el contexto internacional..... 65
 - 2.3. Las narrativas del alumnado 66
3. El profesorado: sus percepciones sobre el alumnado..... 68
 - 3.1. El concepto de la diversidad en los marcos históricos escolares... 70
 - 3.2. La diversidad y la organización de la enseñanza 72
4. Reflexiones sobre la transformación del contexto..... 75
5. Para saber más sobre fracaso escolar e investigaciones sobre periferias 76

Capítulo 4. Los recursos y la organización curricular..... 79

Carlos Fuster García y José Ignacio Madalena Calvo

1. La organización del currículo y la programación didáctica 83
2. Los materiales curriculares: su influencia en el aprendizaje..... 85
 - 2.1. La yuxtaposición de materias frente a los enfoques globalizadores 86
 - 2.2. La continuidad de las rutinas en cada asignatura 87
 - 2.3. La reducción de los contenidos como modelo de adaptación curricular..... 88
 - 2.4. La simplificación de los niveles cognitivos 89
 - 2.5. La inexistencia de aprendizajes no formales 89
3. El currículo de los programas específicos y los materiales curriculares 90
4. Para saber más sobre curriculum y materiales curriculares de la diversidad 95

Capítulo 5. Orientaciones para la mejora del aprendizaje. De la investigación a la innovación 99

Juan García Rubio y Xosé Manuel Souto González

1. El diagnóstico escolar: entre la investigación y la innovación	100
1.1. La validez del estudio.....	101
1.2. Las historias personales de alumnos y alumnas.....	103
1.3. Categorías explicativas del alumnado de las periferias	104
2. El profesorado en su ejercicio de ciudadanía.....	108
3. Los elementos de las representaciones escolares.....	110
3.1. Las familias: el capital cultural y emocional.....	111
3.2. Los proyectos educativos para diversificar la docencia.....	112
3.3. La organización escolar de los centros para mejorar la educación	114
4. Orientaciones para el futuro.....	116
4.1. Sobre la selección de materiales curriculares y la organización de contenidos.....	116
4.2. Sobre la evaluación	117
4.3. La atención a la diversidad temprana y la transición entre etapas educativas	118
4.4. La importancia de la relación profesorado-alumnado y las tutorías	119
4.5. Sobre el alumnado como centro del aprendizaje.....	119
4.6. Sobre la selección del profesorado y su formación.....	120
4.7. Sobre el derecho a la educación	120
5. Para saber más sobre las periferias y el sistema escolar.....	121
Referencias Bibliográficas	123

Introducción

No todo el alumnado que asiste a la escuela logra alcanzar los objetivos educativos y las competencias básicas que se han establecido para su consecución a una edad determinada. Hay un amplio número de alumnos y alumnas que se enfrenta a serias dificultades en el aprendizaje escolar, incluso desde el principio de su escolarización, con lo que obstaculiza el logro de la consecución de los fines previstos en la educación básica. Es este numeroso colectivo de jóvenes que ha seguido una trayectoria llena de obstáculos en la escuela el que constituye la preocupación central del libro y que hemos señalado que se encuentra en lo que hemos denominado “periferias escolares”. Con el propósito primordial del cumplimiento estricto del derecho a la educación que todos, sin excepciones, deberíamos disfrutar, tendría que ser este alumnado el centro de las actuaciones de cualquier institución educativa, y más en el transcurso de la educación obligatoria y básica.

En este libro se ha intentado relacionar la investigación académica –proyectos de investigación y tesis- con propuestas innovadoras para su aplicación en las aulas por parte de un profesorado que tiene como principal misión que este alumnado también pueda acceder al preciado bien de la educación, y a través de él, al ejercicio pleno de la ciudadanía. Sin recibir al menos una educación fundamental y básica las posibilidades en la vida de las personas se reducen seriamente

y se pone en peligro su participación en la sociedad de una manera plena. A lo largo de todos los capítulos se podrá constatar el papel que tiene el profesorado y su extraordinaria influencia en estos jóvenes, por lo que éste debe contar necesariamente con una formación inicial y permanente excelente, y por supuesto con una gran motivación e interés en su trabajo. En el libro pretendemos dar a estos profesores y profesoras herramientas válidas para mejorar su labor de enseñanza. En ningún caso se ha pretendido realizar un libro orientado exclusivamente al ámbito académico, sino que se ha intentado con todo el rigor científico dirigirse a los que están al lado de estos estudiantes en su día a día, tratando de encauzar vidas y recuperando su camino como ciudadanos.

Las personas que hemos redactado este libro formamos parte de los colectivos *socialsuv* y *Gea-Clío*. Es decir, estamos vinculados a la *Universitat de València* en diferentes categorías laborales, así como en los ámbitos de grupos de investigación; de hecho, como se indica al inicio de este libro los autores han utilizado la financiación de proyectos competitivos para la realización de las entrevistas. Pero, como miembros de *Gea-Clío*, hemos desarrollado y trabajamos en los ámbitos de la educación secundaria en centros de titularidad estatal y centros concertados: IES Joan Fuster de Sueca, Font de Sant Lluís de Valencia, La Coma, IES Andreu Alfaro de Paiporta, IES Ausiàs March de Manises, IES Ballester Gozalvo de Valencia, en el colegio Sant Jaume Apòstol de Montcada, en el colegio Nuestra Señora del Carmen de Valencia, en la Colonia San Vicente de Burjassot en colaboración con la Sección del IES Federica Montseny. Además uno de nosotros ha trabajado muchos años como asesor del programa de Atención a la diversidad desde Conselleria y los CEFIREs.

También, y dada la formación en ciencias sociales de la mayoría de los autores, se ha puesto en cuestión la construcción del conocimiento social escolar, especialmente en el ámbito de situaciones cotidianas. Se ha tratado de analizar cómo se construye el saber escolar en las mentes de los alumnos y alumnas que han transitado por los programas de las periferias escolares, y que ahora ya son ciudadanos. Por medio de los recuerdos que han almacenado, mediatizados por la estructura social familiar y por sus expectativas, se ha pretendido conocer el currículum que ellos han retenido, y de esta manera hemos intentado vislumbrar una alternativa que se pudiese transformar en praxis.

Desde estas páginas, que son responsabilidad conjunta de todos los autores, se ha tratado de realizar un trabajo colaborativo en el que todos han contribuido de alguna forma en cada uno de los capítulos. No obstante, es cierto que algunas personas se han especializado más en algunos de ellos: Diego García Monteagudo, Juan García Rubio y Xosé Manuel Souto González en el primero, Arnaldo Mira Pérez y Benito Campo Pais en el segundo, José Ignacio Madalena Calvo y Vicent Peris de Sales en el tercero, Carlos Fuster García y José Ignacio Madalena Calvo en el cuarto y Juan García Rubio y Xosé Manuel Souto González en el cinco. Además estas dos personas han asumido la responsabilidad de la coordinación y revisión de toda la obra. Hemos querido así ser coherentes con lo que afirmamos: la solución a la diversidad de situaciones implica un trabajo cooperativo.

Como se señala en el título hemos querido hacer visible el ocultamiento de las periferias escolares, con el objetivo de promover algunas propuestas que nos permitan mejorar la enseñanza y, consecuentemente, el aprendizaje de las personas diferentes que acuden a los centros escolares. Entendemos que las diferencias no se pueden transformar en desigualdades. Para ello es necesario explicar cómo se construye el saber en el medio escolar. Las entrevistas realizadas nos han permitido constatar que las personas acumulamos un poso de conocimiento que nos condiciona la adopción de decisiones. No sólo influyen los aprendizajes escolares, pero éstos pueden resultar muy relevantes por su capacidad de cuestionar otros que se generan en los procesos históricos, en especial en el momento actual de saturación informativa.

Resulta imprescindible revertir numerosos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la organización y selección de los contenidos curriculares hasta la manera de evaluar, desde la elección de los materiales hasta la forma de afrontar la atención a la diversidad, desde el protagonismo del alumnado en el aula hasta el desarrollo de la profesión docente. Otra educación es posible, especialmente para los que forman parte de estas periferias escolares. Con esa esperanza se ha escrito este libro. Nadie puede quedar fuera del ejercicio pleno de la ciudadanía a la que da acceso la educación.

Capítulo I.

Definición de las periferias escolares

Diego García Monteagudo

Juan García Rubio

Xosé Manuel Souto González

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la palabra periferia como el “espacio que rodea un núcleo cualquiera” y al término núcleo lo caracteriza como el “elemento primordial al que se van agregando otros para formar un todo”. La expresión periferias escolares nos sugiere la imagen de un alumnado con grandes problemas para obtener el graduado en ESO; personas en grupos flexibles, en programas especiales; alumnado desenganchado de lo escolar y en riesgo de exclusión educativa. En general, los alumnos y alumnas que conforman la periferia escolar son aquellos que han seguido una trayectoria negativa en la escuela, llena de complicaciones en el aprendizaje exigido en el curso escolar que les correspondía por edad.

Cuando ejercemos la profesión docente proyectamos nuestras expectativas en el alumnado que asiste a nuestras clases. La manera de ejercer la profesión y los deseos de enseñar influyen en el aprendizaje de los/las adolescentes. Y la interiorización que hacemos de las normas legales (de forma explícita o en hábitos) genera un comportamiento que se proyecta sobre la conducta del alumnado. Y en este ámbito del comportamiento, los objetivos educativos se transforman en categorías morales, que definen a las personas como “buenas”

cuestiones tan trascendentales como ésta, ni se hace mención de cifras tan difíciles de creer como las señaladas. ¿Acaso no es sorprendente que cuatro de cada diez jóvenes que empiezan 4º de ESO en la Comunidad Valenciana haya repetido curso al menos una vez? En nuestras aulas se halla una cifra muy importante de alumnado que repite una o más veces en la etapa obligatoria, y éste será una parte importante de los que con toda probabilidad acabarán engrosando las cifras de fracaso escolar y muy probablemente de abandono educativo temprano posteriormente.

A continuación, en el cuadro 4 podemos ver pormenorizadamente la repetición en todos los cursos de la enseñanza obligatoria, tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria.

Cuadro 4.
Alumnado repetidor por cursos en España y Comunidad Valenciana. Curso 2015-16

Curso	Primaria						Secundaria			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º
España	2.5	4.3	2.4	3.3	2.1	3.6	11.4	10.0	10.2	8.8
Pública	3	5.1	2.7	3.8	2.3	3.9	14.1	12.1	12.3	10.6
Concertada	1.5	2.5	1.8	2.3	1.9	3.1	6.1	5.8	6.3	5.6
C. Valenciana	3.2	4.6	3.1	3.8	2.9	4.6	13.7	10.8	12.4	9.3
Pública	4.1	5.7	3.9	4.8	3.4	5.5	17.4	13.3	15.8	12.0
Concertada	1.3	2.4	1.8	2.1	2.2	3.3	6.6	6.1	6.8	5.3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación (2018)

Hay un importante incremento de la repetición en esta última etapa, pero no es poco preocupante el elevado número de repetidores en edades muy tempranas. Hay más repetición escolar en España -en la Comunidad Valenciana es todavía superior- en la etapa de Primaria que en muchos países de nuestro entorno en toda la enseñanza obligatoria. Además, por los datos que se muestran se observa que la repetición escolar es mucho más abundante en la escuela pública, por lo que se puede deducir que el alumnado con más dificultades escolares se encuentra más concentrado en ésta.

Asimismo, el estudiante que repite curso suele mostrar una fuerte desafección, desenganche por lo escolar, y que en algunos casos empezará faltando a

Capítulo 2.

¿Quiénes son las personas que denominamos de “las periferias”?

Benito Campo Pais

Arnaldo Mira Pérez

Generalmente la primera impresión que nos produce el término de “periferias escolares” consiste en la de un conjunto de personas y situaciones en riesgo de marginación o exclusión. Pero la realidad es más compleja. Como se ha visto en el capítulo anterior, las situaciones relacionadas con el fracaso escolar, regulado por las calificaciones escolares, afecta al menos a la mitad de la población escolar de las cohortes de quince/dieciséis años de edad.

Estas situaciones pueden desembocar en algunos casos en indisciplina, abandono escolar, marginación e, incluso, privación de libertad. Pero también es cierto que las segundas oportunidades (PDC, PMAR, PCPI, FPB...)⁴ han permitido en otros casos la recuperación de la autoestima personal y por esta vía la adquisición de la ciudadanía. Por eso, las historias que hemos seleccionado nos permiten albergar la esperanza de lograr la inclusión social por medio del sistema escolar. Son historias de personas concretas, con sus sentimientos y expectativas, que nos dicen que es posible compensar las desigualdades sociales del nacimiento en un contexto familiar, del lugar donde se vive: paro, escasas infraestructuras, violencia...

⁴ Programas educativos alternativos de diversa índole dispuestos por las administraciones educativas.

2. EXPERIENCIAS EN EL CENTRO DE REEDUCACIÓN DE MENORES DE BURJASSOT

El otro ejemplo que queremos señalar de intervención educativa periférica es el de un centro de reeducación de menores, es el caso de la **Colonia San Vicente**, donde nos encontramos con unos adolescentes que cumplen medidas judiciales por haber vulnerado la ley. Ante el hecho de tener que cumplir su medida judicial y dada la obligatoriedad en la enseñanza secundaria, estos menores van a clase en una sección de un instituto, el IES Sección¹⁰, inserto en el IES Federica Montseny, que está dentro de las instalaciones del centro de reeducación.

Los menores de los centros de reeducación (cuadro 8), no suponen a priori un número considerable respecto al total del alumnado que está en el sistema, pero su situación es paradigmática debido a su riesgo de exclusión social y a que provienen directamente de las periferias escolares, son la punta del iceberg que participa de la compensación educativa para que continúen en el sistema educativo español y por tanto de la formación básica necesaria que les facilite su integración como ciudadanos.

Cuadro 8.
Relación escolarización en el sistema y educación de menores

ALUMNADO del SISTEMA Año 2016			ESO	FPB	CGM
			1.889.019	63.348	357.554
Menores 14 a 17 años	España	12.988	9.021	3.907	
	C. Valenciana	1.953	1.419	534	
Fracaso escolar, abandono educativo temprano			18,98%		

Fuente: elaboración propia a partir datos del INE y MECD¹¹ (Campo y Ferri, 2018)

Las características y dificultades de aprendizaje de estos menores de la Colonia San Vicente son similares a los de otros centros escolares periféricos con algunas particularidades debido al cómo y al por qué llegan al centro escolar. Aunque tienen rasgos como el alumnado de La Coma, vulnerabilidad y riesgo

¹⁰ El IES Sección cubre 4 centros de reeducación, Colonia San Vicente, Mariano Ribera, Pi Margall y Cabañal.

¹¹ Datos extraídos del INE (Instituto Nacional de Estadística) y del documento "Datos y cifras" del curso 2016-17 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Capítulo 3.

El contexto social y escolar. Las familias y los docentes

José Ignacio Madalena Calvo

Vicent Peris de Sales

El actual sistema educativo aspira a que todos los jóvenes obtengan, al menos, una educación escolar básica que contribuya a su desarrollo personal, social y profesional. Este sigue siendo un gran desafío ante el hecho de que no todos los jóvenes la consiguen. Como hemos visto en el capítulo uno, sabemos que uno de cada cuatro alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria fracasa en su intento de obtener el Graduado. Pero, además, los mismos datos oficiales del Ministerio de Educación y de la Generalitat Valenciana nos indican que un número relevante de alumnado repite curso, de tal manera que a los quince años casi la mitad de la cohorte de edad no está en el curso que le corresponde.

Todos estos datos y su interpretación han fundamentado la idea de que existe un grave problema de fracaso escolar, que es patente en la Educación Secundaria Obligatoria y que, por otro lado, pone el acento en el fracaso del sistema escolar para atender a las necesidades educativas de la población joven al no conseguir sus objetivos. Esta situación, cuando le ponemos rostro nos lleva a visualizar a alumnos y alumnas concretos de nuestros centros, que parecen transitar por las “periferias” del sistema escolar, como hemos visto en el capítulo dos.

3.1. El concepto de la diversidad en los marcos históricos escolares

Una primera cuestión sería qué entiende el profesorado por “diversidad”, su origen y sus características. La concepción de la diversidad ha estado ligada a situaciones históricas y de ahí el cambio de su contenido en la percepción del profesorado. Así, a finales de los años ochenta y principios de los noventa el concepto de diversidad estaba relacionado, sobre todo, con personas que manifestaban alguna discapacidad o que la situación del entorno social requería la aplicación de medidas de compensación educativa.

En el primer caso, se partía de una realidad escolar en la que este alumnado estaba escolarizado en colegios de educación especial. Diversos profesionales, progenitores y personas con discapacidad comienzan a cuestionar este planteamiento educativo y luchan por conseguir la integración de las personas con discapacidad en centros ordinarios. Consideran que estas tienen derecho a recibir una educación eficaz mediante una escolarización en las aulas ordinarias con el apoyo de profesionales y la ampliación de recursos en el centro y en el aula. La propia LOGSE refleja en gran parte este planteamiento y promueve medidas para la integración de modo que empiezan a ser visibles en los centros personas con discapacidad y se acuñan términos y prácticas como Adaptaciones Curriculares Significativas, elaboración de dictámenes, etc. Esta realidad va forjando una percepción que relaciona la diversidad con las personas con discapacidad y que va ligada a una idea de “normalidad”, de “alumnos normales” frente a otros que de forma eufemística se les denomina “los diversos”.

Por otro lado, la ampliación de la obligatoriedad y la finalidad de que la población juvenil obtenga una titulación básica provoca que en los centros de secundaria aparezca un alumnado que antes no era habitual para el profesorado. Se trata de un alumnado que no ha adquirido las pautas de sociabilidad que se consideran adecuadas en estos centros. Además, no comparten los objetivos pedagógicos del profesorado, se sienten “obligados”, “forzados” a estar en unas aulas, a realizar actividades a las que no ven utilidad o sentido y que son etiquetados como fracasados y marcados por los suspensos, las asignaturas pendientes, las repeticiones de curso o las promociones “por imperativo legal”. Es un alumnado que no encaja con los patrones escolares al uso, que se resiste o se rebela frente

Capítulo 4.

Los recursos y la organización curricular

Carlos Fuster García

José Ignacio Madalena Calvo

Las medidas de Atención a la Diversidad propuestas por la administración a través de diversas normativas y desarrolladas por los centros se estructuran en diferentes niveles. Algunas han sido, en ciertos casos, apuntadas o sugeridas, mientras que otras sí han tenido un desarrollo normativo que determinaba en gran medida cómo, cuándo y por quién debían llevarse a cabo. Además, se han elaborado documentos de orientaciones para implementar dichas normas en un centro escolar.

Por ejemplo, una medida que se consideraba ordinaria, como era la permanencia de un año más en el mismo curso, aparecía enunciada en la normativa legislativa de atención a la diversidad¹⁹. Se trataba de una decisión que se podía adoptar para “el alumnado que no ha desarrollado las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa referidas al curso correspondiente”, con el objetivo último de que el alumnado obtuviera el título de graduado en Educación Secundaria. En las orientaciones que la propia Conselleria aportaba, se destacaba la importancia de la evaluación como elemento regulador del proceso de ense-

¹⁹ Orden de 18 de junio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia; DOGV, 29/06/1999

En cuanto a los contenidos de geografía e historia, se nos presentan a modo de narrativas históricas presentadas de forma cronológica. Los contenidos se siguen presentando como un contenido cerrado para recordar, memorizar y reproducir. Del mismo modo, los contenidos de historia y geografía se presentan de forma compartimentada, sin encontrar nexos entre dos materias que configuran las Ciencias Sociales.

Las propuestas de actividades y ejercicios, que se hacen desde estos libros de texto, se centran en los contenidos más tópicos de las materias de referencia y, sobre todo, se centran en la recuperación de la información (en muchos casos literal) o en su organización. Por el contrario, escasean actividades centradas en el análisis o aplicación de conocimientos. Por otro lado, estas unidades no se vertebran en torno a la realización de una tarea de cierta complejidad que podría servir como elemento articulador de los contenidos y conllevar la realización de unas actividades con una mayor exigencia cognitiva.

2.3. La reducción de los contenidos como modelo de adaptación curricular

En las editoriales analizadas se observa un predominio de una visión informativa y enciclopédica de los contenidos de lengua y literatura y geografía e historia. Hay un dominio del texto de autor sobre el uso de recursos textuales y/o visuales que promuevan un aprendizaje significativo por parte del alumnado. En su mayor parte, los libros de textos no son herramientas que permitan un trabajo que promuevan la resolución de problemas, el trabajo por proyectos o el desarrollo de las competencias clave.

Los manuales reproducen a escala menor los problemas que se identifican en los libros de texto de los cursos ordinarios: predominio de la información conceptual y factual, presentada de forma que no ofrece la posibilidad de plantear problemas de aprendizaje que estimule el aprendizaje del alumnado. La comparación de un tema de una versión “ordinaria” y otro de una edición “para la diversidad” (adaptaciones) nos muestra una síntesis informativa, en este último caso, de tal magnitud que hace difícil su comprensión.

Capítulo 5.

Orientaciones para la mejora del aprendizaje. De la investigación a la innovación

Juan García Rubio

Xosé Manuel Souto González

Uno de los obstáculos que aparecen en las propuestas de mejora de la educación consiste en la ausencia de comunicación entre la investigación académica y las propuestas de aplicación de innovación en las aulas de educación básica. Son muchas las voces del profesorado, alumnado y otros sujetos de la comunidad escolar que expresan este sentimiento de aislamiento y de queja por las barreras que impiden un diálogo fructífero.

Con la investigación que venimos realizando desde 2014 sobre las periferias escolares, así como la que ya habíamos realizado sobre Historia de España²⁴, hemos querido practicar dicho diálogo concediendo la posibilidad de expresar sus opiniones a alumnos y profesores. Pero también hemos buscado la manera de dar validez científica a las opiniones de ambos, que contrastamos con las categorías conceptuales y las teorías de las representaciones sociales. No obstante, nada habría sido posible sin la participación de un grupo de personas que hizo posible la investigación con sus palabras, con el duro trabajo de las transcripciones y con el análisis de las situaciones personales en los contextos escolares y sociales. La

24 En la sección "Para saber más" damos cuenta del trabajo dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel.

este sentido, las decisiones metodológicas son muy relevantes para acercarse a las expectativas del alumnado.

A través de casi cien entrevistas (97 totales de las que 79 se han realizado a estudiantes y 18 a docentes) nos hemos acercado a las opiniones del alumnado en sus recuerdos escolares, que están muy influidas por sus emociones y sentimientos primarios. Por eso, para poder entender sus pensamientos y representaciones sociales del saber escolar, hemos procedido a categorizar las respuestas en algunos elementos que se pudieran convertir en factores explicativos de la cultura escolar recordada.

3. LOS ELEMENTOS DE LAS REPRESENTACIONES ESCOLARES

La organización de las materias por ámbitos (sociolingüístico y científico) les lleva a atribuir mayor carga memorística a las asignaturas de letras (entre las que se encuentran la geografía y la historia) y la necesidad de comprender los problemas y ejercicios prácticos en el caso del ámbito científico (matemáticas y física), lo que nos confirma la relevancia de la metodología. La preferencia por el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales aumenta cuando los recursos de aprendizaje son distintos a las fichas y libros de texto. Estos dos recursos suelen ser los más utilizados; sin embargo, la adaptación de otros materiales (documentales, vídeos, recortes de prensa...) han acabado conformando una imagen más útil de las ciencias sociales. Sin embargo, también hemos constatado que muchos grupos se han rebelado contra el uso poco reflexivo de vídeos y actividades manuales, pues consideraban que no se respetaba su condición de sujeto escolar con capacidades intelectuales.

En este sentido, en todas las asignaturas sobre las que tenemos respuestas, la *desnaturalización* de la visión hegemónica de las materias ha provocado un mayor agrado por la cultura escolar. Esto lo hemos comprobado parcialmente en el desarrollo de aficiones directamente relacionadas con el aprendizaje escolar como son la lectura y el visionado de documentales relacionados con la literatura y las ciencias sociales. En los cursos de Educación Primaria, la valoración de la cultura escolar ha sido elevada, especialmente por los alumnos y alumnas de CAES (caso de Alicante). A largo plazo, este nivel de desnaturalización del contenido curri-

Referencias Bibliográficas

Para que el lector pueda profundizar en el conocimiento sobre las “Periferias Escolares”, junto con la bibliografía recomendada en cada capítulo introducimos otras referencias que consideramos complementan las anteriores.

Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, pp. 203-223.

Baudelot, Ch.; Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.

Bolívar, A. (2013). La F.P. Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Revista Escuela nº 4003*, p. 36.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015): Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, FUHEM Educación y OEI. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf

Campo País, B. (2013). Didáctica de las Ciencias sociales y reeducación de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica*

- fica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XVIII, nº 1042. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1042.htm>>.
- Casal, J., García Gracia, M., Merino, R. Y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios del abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto, pp. 65-94.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El deseo de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Escudero, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), pp. 3-9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- Escudero Muñoz, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 174-193.
- Fernández Enguita, Mena, M. y Riviere, J. (2010) *Fracaso y Abandono escolar en España*. La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 29.
- Foro de Sevilla (2014). *Saberes relevantes y currículum para la sociedad actual*. Disponible en: <http://porotrapoliticaeducativa.org/>
- García-Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Hernández Pérez, J.; Ramírez Martínez, S.; Souto González, X.M. (2001) *Evaluación y aprendizaje: una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. Valencia. Nau Llibres.
- Madalena, J.I. (2001): “La globalización del currículo y la atención a la diversidad: el Ámbito Lingüístico y Social en el Programa de Diversificación curricular”, en PROYECTO GEA-CLIO/Souto, X.M. (comp): *La Didáctica de la geogra-*

- fia i la Història en un món globalitzat i divers*, Valencia, L'Ullal Edicions/ Federació d'Ensenyament CCOO PV. pp. 131-143
- Madalena, J.I. (2013): "Las medidas de atención a la diversidad: ¿Hacia una escuela inclusiva?", en *Textos*, nº 64, pp. 69-80.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 56-85
- Martínez Valcárcel, N. (dirección); SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coordinación). *La construcción de los recuerdos escolares en Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Bases para la memoria educativa*. Murcia: Diego Marín Librero-editor, 2014. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/43527>
- Martínez Valcárcel, Nicolás (Director) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*, Valencia. Nau Llibres, 2014
- Moreno Aparisi, J. y Barranco Ureña, E. (Coords.) (2011). *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados*. Valencia: Nau Llibres.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- Souto González, X.M.; Campo Pais, B.; Císcar Vercher, J.; Mira Pérez, A. (2018). La construcción del espacio escolar y las marginaciones personales, *Revista científica, Faculdade de Balsas*, V. 9, n. 1, p. 89-113, 2018. <http://www.unibalsas.edu.br/revista>
- Souto, XM.; García, D.; Fuster, C. (2018) Una Propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar pp 49-74. En Peris de Salas, V.; Parra Monserrat, D.; Souto González, XM. (coord) *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. Nau Llibres: Valencia.
- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En Naya, L. M. y Dávila, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, p. 43-58. Donostia: Espacio Universitario/ Erein.

