

# El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia

---

- O direito à educação nas periferias escolares: representações sociais da população escolar em Valência
- The right to education in the school peripheries: social representations of the school population in Valencia

Diego García Monteagudo <sup>1</sup>

Juan García Rubio<sup>2</sup>

Benito Campo País<sup>3</sup>

**Resumen:** La preocupación por el aumento de estudiantes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria por vías alternativas al sistema ordinario en España nos ha planteado el interrogante de si existe un acceso desigual a la ciudadanía entre el alumnado de periferias escolares. Con la evolución del concepto de ciudadanía hacia una acepción más social que se relaciona con la teoría de las representaciones sociales, se nos proporciona un enfoque fenomenológico y metodológico por el que hemos accedido al recuerdo

---

1 Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Doctorando en Didácticas Específicas. Profesor Asociado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València [Diego-Garcia-Monteagudo@uv.es](mailto:Diego-Garcia-Monteagudo@uv.es)

2 Doctor del programa “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas”. Profesor Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València. [Juan.Garcia-Rubio@uv.es](mailto:Juan.Garcia-Rubio@uv.es)

3 Máster en Investigación en Didácticas Específicas. Doctorando en Didácticas Específicas. Profesor Asociado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de València. [Benito.Campo@uv.es](mailto:Benito.Campo@uv.es)

escolar del alumnado que ha cursado una parte de su escolarización en los programas de diversificación curricular en la provincia de Valencia. Los resultados se han estructurado en categorías de análisis y revelan los factores que condicionan el acceso a la ciudadanía por parte de este alumnado. Entre las soluciones propuestas se menciona la mejora de la formación docente hacia metodologías más acordes con la selección de contenidos didácticos que aproximen al alumnado a una educación democrática que garantice el desarrollo del pensamiento autónomo y la participación ciudadana.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria. Periferias escolares. Ciudadanía. Representaciones sociales.

**Resumo:** A preocupação com o aumento de alunos que concluem o ensino médio obrigatório por meio de rotas alternativas ao sistema comum na Espanha levantou a questão sobre se existe um acesso desigual à cidadania entre os estudantes das periferias escolares. Com a evolução do conceito de cidadania em direção a um significado mais social que está relacionado à teoria das representações sociais, nos é fornecida uma abordagem fenomenológica e metodológica pela qual acessamos a memória escolar dos alunos que fizeram parte de sua escolarização em programas de diversificação curricular na província de Valência. Os resultados foram estruturados em categorias de análise e revelam os fatores que condicionam o acesso à cidadania por parte desses alunos. Entre as soluções propostas está a melhoria da formação de professores em direção a metodologias mais alinhadas com a seleção de conteúdos didáticos que aproximem os alunos de uma educação democrática que garanta o desenvolvimento do pensamento autônomo e da participação cidadã.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Periferias escolares. Cidadania. Representações sociais.

**Abstract:** The concern about the increase of students who finish Secondary Education through alternative routes to the ordinary system in Spain has raised the question of whether there is unequal access to citizenship among students from school peripheries. With the evolution of the concept of citizenship towards a more social meaning that is related to the theory of social representations, we are provided with a phenomenological and methodological approach by which we have accessed the school memory of the students who have taken part of their schooling in curricular diversification programs in the province of Valencia. The results have been structured in categories of analysis and reveal the factors that condition the access to citizenship by these students. Among the proposed solutions is the improvement of teacher

training towards methodologies more in line with the selection of didactic contents that bring students closer to a democratic education that guarantees the development of autonomous thinking and citizen participation.

**Keywords:** Secondary Education. School peripheries. Citizenship. Social representations.

## 1. Introducción

La ciudadanía es un derecho universal que se ejerce en la interacción entre el alumnado con el sistema escolar, en el que intervienen las relaciones con los/las docentes y las familias. La socialización y autoestima generada en la vida del alumnado es relevante, más si cabe, entre el alumnado de periferias escolares, que presenta dificultades para involucrarse en proyectos educativos que les concedan la capacidad de tomar decisiones futuras con autonomía de criterio.

Nuestra conjetura indica que los programas compensatorios, como diversificación curricular y otros semejantes, permiten recuperar derechos ciudadanos que son desconocidos por este tipo de alumnado. Sin embargo, las posiciones de ellos y ellas son diferentes respecto a las relaciones con sus compañeros/as, los/las docentes y la organización del aula. En unos casos aparece un perfil del alumnado más sumiso o conforme con los derechos impuestos por el sistema escolar, de tal forma que no se moviliza por cambiar su situación desfavorable. En otros casos, la resistencia es reactiva y se expresa por el alumnado más reivindicativo, que demanda más integración en la vida escolar del centro y puede provocar problemas de indisciplina. Pero en ambos casos se acepta que la adquisición del título de estudios básicos es imprescindible para integrarse en la sociedad de los adultos.

Estos obstáculos al ejercicio activo de la ciudadanía escolar están relacionados con la teoría de la represión del cuerpo de Foucault, que se enmarca en un marco fenomenológico que relacionamos con la teoría de las representaciones sociales. Así es como queremos conocer las emociones y argumentos que tienen los alumnos de periferias escolares acerca del centro escolar y las relaciones que establece con profesores/as y otros compañeros/as, ya que estos son los puntos de resistencia al ejercicio de una ciudadanía activa presentes en el sistema escolar.

En este artículo se hace una descripción del proceso histórico de cómo se han generado los programas de compensación de desigualdades ante la diversidad social, que genera un conflicto ante el modelo canónico y homogéneo de enseñanza. Más tarde analizamos las entrevistas realizadas entre el alumnado del ámbito que conocemos como “periferias escolares” y finalmen-

te aportamos algunos consejos a modo de conclusiones abiertas para seguir trabajando en el futuro estas cuestiones.

## 2. El concepto de ciudadanía y las representaciones sociales

La idea de ciudadanía ya se utilizaba en la Grecia clásica, pero ha ido variando su sentido con el transcurso del tiempo. La concepción moderna de ciudadanía, que es la que vamos a emplear en este artículo, proviene de Thomas Henry Marshall, quien en 1949 añade un nuevo componente a su significado: el componente social (Marshall y Bottomore, 1998). Si hasta ese momento la ciudadanía se circunscribía exclusivamente a su componente civil y política, este autor la complementa con lo que denomina la ciudadanía social. Para Marshall, los miembros de una sociedad se podían considerar ciudadanos si disfrutaban plenamente de unos derechos civiles, políticos y también sociales.

Mientras que los derechos civiles se relacionaban con la libertad individual y los políticos con la participación en la vida pública – poder elegir y ser elegido; los derechos sociales se requerían para alcanzar un bienestar vital imprescindible –un trabajo digno, una sanidad suficiente, la necesaria educación, etc. En definitiva, Marshall pretende con esta concepción de ciudadanía más amplia conciliar el vocablo libertad con el de igualdad: dos términos que no tienen necesariamente que ser incompatibles.

A este respecto Cortina (1998) señala que “[...] si una comunidad política deja desprotegido a alguno de sus miembros en cualquiera de estos aspectos, está demostrando con hechos que no le considera en realidad ciudadano suyo.” (p. 93). La condición de ciudadano no la tendrían todos los miembros de una sociedad, sino únicamente aquellos que dispusieran de ese conjunto de derechos. Hay unos ciudadanos de primera, y otros de segunda, a los que incluso que no se les podría aplicar ni ese calificativo (SARAVÍ, 2007).

Karzs (2000) habla de los in y los out, los incluidos y los excluidos de una sociedad. En las actuales sociedades tecnológicas avanzadas suelen haber cada vez más diferencias entre los individuos, pues hay un gran número de personas excluidas de algún modo. El capitalismo global y el desmantelamiento progresivo del Estado del Bienestar nos están abocando a ello. Este hecho se ha visto agudizado con la enorme crisis económica que comenzó hace ya una década y que dejó un elevado número de personas paradas y subempleadas. Giddens (1999) se refiere a la enorme importancia del trabajo y de la educación: “el acceso al trabajo es un ámbito principal de oportunidades. La educación es otro, y lo sería incluso aunque no fuera tan importante para las posibilidades de empleo, para las que es determinante” (p. 123).

Desde la perspectiva que hemos presentado, el ciudadano sería la

persona incluida, la persona que posee unos derechos completos en las tres tipologías descritas. Mientras que la persona excluida, aunque se encontraría formalmente dentro de una sociedad no podría ser considerada como ciudadano de pleno derecho. Y este acceso a la ciudadanía es lo que queremos explicar a partir de las representaciones sociales que el alumnado de programas de diversificación curricular tiene sobre el sistema escolar.

El enfoque teórico y metodológico de las representaciones sociales nos ha sido útil para conocer el pensamiento y las actitudes que el alumnado que hemos denominado “periferias escolares” posee acerca del sistema escolar. Un motivo primordial es que las representaciones son un elemento básico de la ciudadanía, y tanto en la vida de las personas adultas como en la del alumnado, se ponen en práctica acciones relacionadas con la interpretación colectiva o el “sentido común”, que los sujetos realizan de sus propias actividades cotidianas (GUTIÉRREZ VIDRIO, 2011). Sin embargo, para este tipo de alumnado no es tan común asistir regularmente a los centros escolares porque su situación marginal dentro del sistema les ha relegado a una situación que los otros ciudadanos (alumnado, profesorado, familias) no perciben ni valoran de manera similar.

Es precisamente el enfoque de las representaciones sociales el que nos permite conocer el pensamiento de este alumnado y cómo construyen una imagen mental de la realidad escolar que experimentan dentro de las escuelas e institutos. Esa imagen está ligada a una percepción del espacio escolar y es coherente con la existencia de unos presupuestos activos en la construcción social del conocimiento. Sobre esta base que constituye la formulación teórica de Serge Moscovici (1979), entendemos que el conocimiento sobre la realidad que el alumnado vive en sus centros escolares es un fenómeno complejo, en cuya construcción intervienen las relaciones sociales y culturales que se generan dentro y fuera de la comunidad escolar. Por ello nuestra hipótesis refleja que las representaciones sociales del alumnado de periferias escolares nos permiten conocer los obstáculos que les dificultan el acceso a una ciudadanía democrática en el marco de los programas de diversificación curricular. Con esas visiones de sentido común que este alumnado proyecta en su comportamiento diario (jerarquización en las relaciones sociales entre alumnos/as, la concentración de actividades en ciertos espacios, la escasa participación en tareas comunitarias...), se generan hábitos que interpretamos como representaciones sociales. Estos comportamientos, hábitos y rutinas son representaciones sociales porque se insertan en su quehacer diario de recorrer ciertos espacios de los centros escolares y relacionarse con ciertos grupos de alumnos/as y profesores que interfieren en la valoración de su proyecto de vida académico y ciudadano.

A partir de la influencia que ejerce el medio cultural sobre la percepción espacial, podemos establecer una estrecha relación entre la teoría de las representaciones sociales y la geografía de la percepción y del comportamiento desde el paradigma del constructivismo (SOUTO; GARCÍA MONTEAGUDO, 2018). El constructivismo social nos permite conocer el comportamiento de las personas a partir de sus representaciones sociales, dado que el estímulo que provoca el objeto de una representación social (en este caso que nos ocupa sería el sistema escolar) justifica una determinada respuesta de acuerdo a una representación social que describe ese objeto de manera inteligible para cada sujeto. Esto genera una actividad que se acaba proyectando en el espacio (SAMMUT et al., 2015). Estas evidencias deben considerarse desde ámbitos grupales para fomentar estrategias de enseñanza contextualizadas en los centros educativos que imparten los programas de diversificación curricular para poder conocer el acceso del alumnado a la ciudadanía democrática.

Como las representaciones sociales reproducen las relaciones de poder, se ponen en juego una serie de valores que mantienen una estrecha relación con la ciudadanía. El sistema de valores explica las dinámicas sociales y culturales de los grupos sociales que se proyectan a partir del cuerpo (URIBE ALVARADO, 2003). Es en este momento en el que el poder institucional orienta las conductas de las personas mediante la regulación normativa de la convivencia y las sanciones correspondientes para quienes no se sometan al cumplimiento del sistema legal. Esto se aplica al alumnado, en tanto que la creación de marcos normativos específicos para regular su proyecto de aprendizaje y, en consecuencia, el acceso a la ciudadanía, requiere el establecimiento de unos preceptos que establecen espacios arquitectónicos que no suelen reunir las mismas condiciones que las que se fijan para el alumnado que sigue su escolarización en la vía ordinaria.

Como veremos en los siguientes apartados, el alumnado que adquiere un perfil más reactivo ante la disconformidad que experimenta en el sistema escolar es capaz de reivindicar mejoras en los espacios de enseñanza y en las relaciones sociales entre los agentes del sistema escolar. Pero antes tenemos que conocer la regulación de esos programas educativos en el contexto español.

### **3. Los programas extraordinarios de atención a la diversidad**

La duración de la enseñanza básica y obligatoria en España se amplió de los trece a los dieciséis años en 1990, con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), garantizando así un período común de diez años para todo el alumnado. En esta ley, de marcado carácter comprensivo, se asume que este incremento en el número de años de es-

tancia obligatoria en las aulas se tenía que compatibilizar con una progresiva atención a la diversidad. De hecho se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad calificadas como ordinarias, pero también se implementaban otras consideradas como extraordinarias. Entre estas últimas, se encuentran dos tipos de programas dirigidos a alumnado que muestra serias dificultades en su trayectoria escolar y que sería difícil que consiguiera la titulación de graduado en ESO de seguir en el aula ordinaria: es el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y el Programa de Garantía Social (PGS).

El PDC era un programa de dos cursos de duración y que tenía su equivalencia en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria – 3º y 4º de ESO –, teniendo sus alumnos y alumnas que demostrar un verdadero interés en obtener el graduado en ESO. Sin embargo, el PGS estaba destinado a jóvenes de edades posteriores a la obligatoriedad – entre dieciséis y veintidós años – y que mostraban desafección por lo escolar. De hecho, se les intentaba proporcionar tanto formación cultural básica como profesional. En estos dos programas mencionados se presentaba un currículum diferente al del aula ordinaria y con una organización curricular dividida en ámbitos y no en materias.

En el año 2002 se aprobó una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) que no se llegó a aplicar, pero que hubiese supuesto la desaparición de los dos programas de la anterior ley, quedando como única medida el llamado Programa de Iniciación Profesional (PIP), un programa muy similar al PGS. Sin embargo, en 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), que aunque trajo consigo la continuidad del PDC, también supuso la puesta en marcha de un nuevo programa que venía a sustituir al PGS; es el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Los destinatarios de este nuevo programa eran jóvenes – normalmente escolarizados –, que habían agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad previstas en la legislación. La edad mínima de acceso al PCPI se fijaba en 16 años, pero incluso se podía acceder de forma extraordinaria a los 15 años. La diferencia fundamental con el antiguo PGS es que la terminación satisfactoria del programa sí que servía a su alumnado para obtener el graduado en ESO, y así poder optar a continuar estudios – normalmente de Formación Profesional – o incorporarse al mercado laboral al menos con una titulación.

Desde finales de 2013 y hasta la actualidad, ha sido la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la que ha estado vigente en España. En esta ley se cambian los dos programas extraordinarios fijados en la LOE por otros muy parecidos, aunque con alguna diferencia. Así, desaparece el PDC que venía de los tiempos de la LOGSE (1990) y se implanta el Programa de Mejora en el Aprendizaje y en el Rendimiento (PMAR). El currículum de ambos programas es de características similares, pero el PMAR se implanta ya en 2º

de ESO – un año antes que el antiguo PDC –, y por lo tanto se adelanta la implementación de estos programas a edades más tempranas. Respecto al PCPI, le viene a sustituir la denominada Formación Profesional Básica –FPB–, que aunque tiene un currículum y un alumnado destinatario casi idéntico, formalmente no puede ser considerada como programa extraordinario de atención a la diversidad en la ESO, dado que no pertenece a esta etapa sino que forma parte de la Formación Profesional. Este último hecho es relevante de cara a las cifras que se presentan por la Administración educativa sobre abandono educativo temprano, puesto que así como el PCPI no era considerado como estudio secundario de segunda etapa, la FPB sí que se tiene este reconocimiento. Aunque la realidad educativa no ha cambiado sustancialmente, el gobierno puede vender a la opinión pública unas cifras inferiores de abandono educativo temprano, aunque todavía muy alejada de las pretendidas por la Unión Europea en la estrategia 2020 – un 10%.

Así pues, desde el año 1990 han existido en España programas extraordinarios de atención a la diversidad, que como hemos podido comprobar han recibido diferentes nombres, pero que se dirigían a alumnos y alumnas de características muy parecidas, con importantes dificultades en sus trayectorias escolares. Aunque el currículum que se les ha ofrecido al alumnado presente en estos programas es de calidad inferior al del aula ordinaria (ESCUADERO, 2006; GARCÍA-RUBIO, 2015), al menos se le ha posibilitado el acceso a un título de graduado en ESO, lo que le ha permitido acceder en muchos casos a estudios postobligatorios, normalmente a una Formación Profesional de Grado Medio.

La consecución de una formación suficiente y básica en el alumnado al final de la etapa obligatoria y básica de la educación es esencial para disfrutar de unos derechos civiles, políticos y sociales, y por tanto acceder a una ciudadanía plena. La ONU establece una división entre derechos civiles y políticos por una parte y derechos económicos, sociales y culturales por otra, pues bien, considerando la división anterior el derecho a la educación estaría dentro de estos últimos pero tiene influencia también en los primeros (TOMASEVSKI, 2004).

El acceso a una buena educación amplía las posibilidades de elección del ser humano. Gracias a ella se puede apreciar plenamente una buena película, valorar una obra literaria, leer un periódico con cierta asiduidad; es decir, se puede disponer de muchísimas de las posibilidades que se ofrecen en la vida, tanto en lo profesional como en aspectos ligados al ocio. Para Dewey (1998) la conquista de la cultura a través de una educación de calidad nos aporta “capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados” (p. 111). La educación escolar amplía las opciones del ser humano y de elección del mismo. Nos da la posibilidad de abrir el mundo, de ensancharlo.

Asimismo, diversos autores destacan la enorme importancia que tiene para la democracia la educación de los ciudadanos que tienen que ejercerla. Así, por ejemplo, Gimeno (2000) señala que “una sociedad de hombres libres que cooperen el bien común, libremente elegido, que debaten los modos de vida posibles a seguir, sólo es viable en una sociedad educada” (p. 22). Sin la educación no se puede hablar de democracia con mayúsculas, de una democracia asentada en los cimientos de la participación activa de un ciudadano capaz de reflexionar, de pensar, de debatir y de decidir. Es insuficiente, no se puede restringir la democracia al ejercicio del voto una vez cada cierto espacio de tiempo. Pero para ello necesitamos personas formadas, que participen activamente en movimientos organizativos, en la sociedad civil (DEWEY, 1998). Un ciudadano sin un mínimo de cultura, que no esté informado o que no sepa discriminar la información, liberándose de posibles manipulaciones, no está en disposición de ejercer plenamente la libertad y la participación.

Por otra parte, sin lugar a dudas, la consecución de un empleo digno es la “llave” que puede abrir a las personas el acceso a una vivienda en condiciones, a unos bienes esenciales, y a tener una determinada calidad de vida que les impida caer en la exclusión social. Además, debido al cambio de sociedad que hemos experimentado – una sociedad de la información y del conocimiento – tener una buena formación suele ser también un elemento cada vez más importante para acceder a un buen empleo y a un salario suficiente. Por lo tanto, una cuestión fundamental de la educación es la probabilidad, casi segura, de que su carencia nos lleve a la exclusión social. Como afirman Brunet y Altaba (2010) “Cada vez es más probable que una educación baja y unas destrezas cognitivas insuficientes encierren a los ciudadanos en un ciclo vital de precariedad, bajos salarios y alto riesgo de pobreza en la vejez” (p. 266). Para Fernández Enguita (2002) el derecho a la educación no es un derecho más, es la base primordial del derecho al trabajo por el que se accede a bienes que nos permiten un bienestar esencial en nuestras vidas.

Los programas extraordinarios de atención a la diversidad establecidos en la Educación Secundaria Obligatoria en España, aunque cabe la duda de que proporcionen a la totalidad del alumnado que los cursa una formación fundamental y básica, en la mayoría de los casos al menos sí que les ha abierto la posibilidad de continuar su formación y con ello el disfrute en un grado suficiente de sus derechos civiles, políticos y sociales, y por lo tanto de no ser considerados únicamente miembros de una sociedad sino ciudadanos de pleno derecho de la misma.

## 4. La educación de menores: un ejemplo paradigmático para la periferia escolar

Si hay algún contexto escolar que sabe lo que significa la compensación educativa en las periferias escolares este es sin duda el que se conoce como Educación de Menores. Nos referimos concretamente a menores entre 14 y 17 años que están cumpliendo medidas judiciales por quebrantar la ley en un centro de reeducación y que la obligatoriedad de la Educación Secundaria en España les asegura su escolaridad. Para hacerlo efectivo se disponen de institutos dentro de los recintos reeducativos, que les permiten reincorporarse a los estudios.

Estos menores desarrollan contravalores y hábitos que hacen que su "habitus" gire en torno a cuestiones que no tienen nada que ver con la mejora de la sociedad, de la democracia o del bien común ya que sus centros de interés son otros (vida nocturna, consumo de drogas, redes sociales...). Esto se traduce en una nula o baja implicación en las cuestiones ciudadanas que les permita integrarse de una manera funcional y activa en la sociedad, su reconocimiento de la sociedad se reduce a los espacios donde normalmente habitan, es decir, ámbitos que les acogen de orden asistencial, protección, ayuda o cumplimiento de medidas judiciales. Si además mantienen un nulo contacto escolar o este se produce de forma residual y negativa, los menores en riesgo de exclusión social tienen pocas posibilidades de desarrollarse en igualdad del resto de jóvenes o estudiantes del sistema escolar.

Este alumnado al que nos referimos como menores (Figura 1), no supone a priori un número considerable respecto al total del alumnado que está en el sistema, pero son la punta de lanza donde terminan los desahuciados del sistema escolar. Su situación es paradigmática debido a su riesgo de exclusión social y a que provienen directamente de las periferias escolares, son el ejemplo de un esfuerzo 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.

Los espacios periféricos en que se desenvuelven son espacios en los que se entremezcla su situación personal y penal, familiar o social, espacios en donde se reflejan una historia escolar caracterizada por el fracaso y el absentismo, lo que dificulta la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas, competencias que son, si cabe, más necesarias debido a su riesgo de exclusión social.

**Figura 1. Relación escolarización en el sistema y educación de menores.**

Alumnado en el sistema (Año 2016)		ESO	FPB	CGM
		1.889.019	63.348	357.554
Menores de 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 MECD<sup>4</sup>

Un estudio en curso realizado en un contexto concreto<sup>5</sup>(CAMPO; FERRI, 2018) para estos menores, propone unos factores influyentes que expliquen el fracaso contemplando aspectos como el origen socio-familiar, los cursos que no han superado, los motivos de cambio de centro escolar, las adaptaciones curriculares que han tenido, la desescolarización, episodios de absentismo, conflictos escolares o la participación en actividades escolares. Entre otros resultados, el estudio nos indica que casi un 90% de los internos han perdido como mínimo un año escolar, que el 80% habían tenido conflictos que van desde expulsiones y problemas con el profesorado a situaciones de acoso o bullying, donde la mayoría de las veces los chicos practican el acoso y las chicas son las que lo reciben.

Si conjugamos esto mediante los historiales escolares y los discursos de los menores veremos retratado su fracaso escolar y de qué forma van perdiendo la confianza en un sistema educativo que en principio debería estar más atento para protegerles y posibilitarles las dificultades y necesidades educativas que tienen. Veamos algunos comentarios de los menores que ilustran estas situaciones en las que se advierte la futura animadversión y rechazo a la escuela (Figura 2).

4 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.

5 Estudio que se viene realizando en el centro de reducción Colonia San Vicente, Burjassot, Valencia.

Figura 2. Síntesis de los principales ámbitos de desarrollo de la ciudadanía

Ámbitos de producción de la ciudadanía	Ideas más relevantes
Enseñanza de las Ciencias Sociales	<p>“[...] venía la profesora y nos preguntaba una pregunta y si no se la decíamos bien pos ya no nos preguntaba mas. Y nos bajaba la nota”.</p> <p>“Aprendí los mapas y lo de los planetas, el sol, la tierra. Para estudiar lo leía y lo copiaba.”</p>
Praxis docente	<p>“[...] el maestro venía y hablaba de lo que tocaba, nos decía que hiciéramos los ejercicios del libro y los corregíamos y así todos los días”.</p>
Espacio escolar (aula, centro, recinto)	<p>“[...] durante el 3º y el 4º curso de esta etapa, sus compañeros de clase se metieron con ella de forma sistemática, según afirma, por el hecho de ser adoptada (la llamaban “negra” y eso la ofendía mucho) (...)”.</p> <p>“[...] en el colegio tenía una amiga que presentaba conductas negativas y al querer dejar de ir con ella, comienza junto a otras chicas a meterse con ella. Algunos días llegaban a ir a su casa porque querían pegarla. Tenía miedo de cruzarse con ellas en la calle, aunque finalmente consiguen pegarle entre cinco chicas. Dejó de ir al colegio por no encontrarse con ellas [...]” “[...] en este instituto le amenazan con un cúter y los padres deciden sacarlo (...)”.</p>
Tutorial familiar	<p>“[...] mi madre me decía que consiguiera yo los libros y lo que me hiciera falta para clase [...]” “[...] a mi madre le ha dado igual si aprobaba o suspendía [...]”.</p>

Fuente: Informes centro de reeducación Colonia S. Vicente y los espacios de la periferia escolar (2014)

Si atendemos al cuadro anterior con los comentarios de los menores y al planteamiento de A. Honneth (2011) sobre el criterio agradable/desagradable para entender las representaciones sociales que tiene el alumnado de su espacio escolar, podemos inferir que las acciones de las personas, en este caso de los menores, están muchas veces avaladas por las representaciones inter-

nas que se van construyendo entre ellos y su contexto. Con estas primeras categorías nos adentramos a conocer los principales resultados del proyecto de investigación sobre periferias escolares, en el que se han incluido los resultados del estudio de casos de educación de menores.

## **5. Los recuerdos escolares a partir de métodos cualitativos: resultados del proyecto sobre periferias escolares**

En el contexto de Comunidad Valenciana, un grupo de profesores/as de los proyectos Gea Clío y del grupo Socials UV<sup>6</sup> hemos ido desarrollando una línea de investigación que se inició entre 2013-2014, y que ha contado con financiación pública entre 2016 y 2017<sup>7</sup>. El interés mostrado en este equipo de trabajo residía en conocer las representaciones sociales del alumnado que ha estudiado en los programas antes expuestos y analizar los posibles obstáculos que pudiesen existir en su inserción en la vida ciudadana. En esta franja temporal se han publicado algunos resultados de los primeros años en revistas y congresos iberoamericanos (CAMPO; CISCAR; SOUTO, 2014; SOUTO et al., 2016; SOUTO, GARCÍA MONTEAGUDO; FUSTER, 2018).

Los resultados que presentamos en este apartado corresponden a la investigación desarrollada a partir de 2016, en el marco de un proyecto interdisciplinar que por tales características, se ha nutrido de especialistas en sociología de la educación y en pedagogía, entre los que figura uno de los autores que suscribe este artículo. Por encima de debates superficiales y efímeros sobre la duración y nomenclaturas que no se canalizan hacia los verdaderos problemas sociales, nos ha interesado comprender los factores que intervienen en la transición de sujetos que han cursado programas de diversificación curricular hacia un proyecto de vida ciudadano. Aunque esta es una tarea compleja que se explica por la interrelación de múltiples factores, nos hemos centrado en abordar un diagnóstico que otorgue una explicación científica a los problemas que derivan del comportamiento de este alumnado en los centros escolares en torno a una serie de categorías que presentaremos más adelante.

Para lograr el diagnóstico y que fuera lo más completo posible, hemos trabajado con una muestra de 97 entrevistas semiestructuradas: 79 alumnos/as y 18 profesores/as que han pasado por estos programas de diversificación curricular, con los que hemos establecido una relación colaborativa y nos han

---

6 Para conocer más información sobre estos proyectos y el grupo de investigación se puede consultar la siguiente página web: <[www.socialsuv.org](http://www.socialsuv.org)>. (Último acceso: 27 septiembre 2018).

7 Nos referimos al proyecto de investigación "Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar" (AICO-2016-092) financiado por la Consellería d'Educació, Cultura i Esports de la Comunitat Valenciana.

ayudado a conocer el significado de los aprendizajes que se generan en estas vías alternativas al sistema escolar ordinario. En consonancia con las representaciones sociales, la metodología utilizada se ha fundamentado en la sociología crítica y ha empleado métodos cualitativos de interpretación de las unidades de significado de las personas para estructurar los datos en categorías excluyentes. Todo ese proceso se ha sometido a unos criterios exhaustivos de validación que pueden consultarse en investigaciones precedentes (SOUTO; MONTEAGUDO; FUSTER, 2018).

Desde las Administraciones Públicas los datos que nos fueron proporcionados nos indicaban que estábamos abordando un problema de importante magnitud. Entre el 25 y el 30 % de la población escolar que obtenía el Graduado Escolar en Educación Secundaria lo hacía por algunas de las vías descritas anteriormente (PDC, PCPI o EPA), entre los años 2011 y 2015. A esto se añade que la tasa de Graduación Escolar en España era inferior a la de la Unión Europea y que las tasas de idoneidad a los 15 años no alcanzaban el 60 % en el caso del alumnado de la Comunidad Valenciana. Por tanto, el contexto que reflejaban las instituciones públicas no describe una situación extraordinaria que afecte al 10 % de la población escolar, sino que el sistema posee unos grupos que siguen una vía paralela para alcanzar la Educación Secundaria Obligatoria, en la que se consolidan unos itinerarios educativos de distinta calidad educativa.

Sobre esta situación se han realizado otras investigaciones que describen las características escolares y sociales de este alumnado, sin embargo, nosotros pretendemos explicar la aportación de la cultura académica y de los contenidos escolares en la formación de ciudadanos autónomos. En esta línea, hemos constatado que las investigaciones revisadas sobre la diversidad didáctica no son abundantes, tal y como se ha puesto de relieve en estudios específicos que han sido realizados desde el marco de la geografía (SEBASTIÀ; TONDA, 2018). En consecuencia, hemos efectuado un estudio longitudinal sobre el alumnado y el profesorado que ha pasado por estos programas, con el consiguiente método de investigación basado en entrevistas semiestructuradas para ofrecer una explicación rigurosa sobre los discursos que afectan a las problemáticas que acontecen a estos programas educativos. En concreto, este tipo de entrevistas nos ha permitido acceder al currículo retenido, es decir, al conjunto de ideas, intuiciones y actitudes escolares que se almacenan en la memoria y en los hábitos adoptados en los centros escolares, y que nos conducen a tomar decisiones y valorar nuestra trayectoria personal.

Tras la realización de transcripciones y sesiones de debate con los miembros de los grupos de investigación ya mencionados, hemos establecido una serie de categorías conceptuales en las que se ordenan las ideas vertidas por el alumnado y el profesorado participante en estos programas de

diversificación curricular. En particular, presentamos las ideas más relevantes de cuatro categorías principales que nos informan acerca de las representaciones sociales de la vida escolar del alumnado y de la utilidad que han tenido estos programas alternativos en su vida cotidiana tras haber finalizado los estudios obligatorios de Educación Secundaria (Figura 3).

En la primera categoría nos ha interesado conocer la calidad de las relaciones sociales que acontecen entre el alumnado y con el profesorado. Se trata de relaciones de amistad entre los miembros del grupo y suelen valorar positivamente a los docentes por su implicación en problemas de inserción social. De la organización de los espacios de aprendizaje han destacado la localización periférica y peores condiciones de sus aulas respecto del resto de clases, aunque no se percibe un sentimiento de frustración o discriminación relevante. En los métodos didácticos, no han faltado clases magistrales pero generalmente han valorado más la manera de enfocar las clases que los conocimientos adquiridos que, por otra parte, han sido más valorados en su vertiente actitudinal y de aplicación práctica que por su contribución a la formación ciudadana.

Con los resultados anteriores, las expectativas del alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria se han canalizado hacia la continuación de los estudios para mejorar su inserción social mediante la formación. En la mayoría de los casos, han optado por cursar estudios de grado medio y/o superior que los capacitan para ejercer una profesión técnica (carpinteros, mecánicos, administrativos...), por ser hacia los que mejor les orientan los programas de diversificación curricular. Una minoría de este alumnado ha accedido a estudios universitarios desde alguna de estas vías profesionalizadoras, y aquellos/as que tras obtener el Graduado Escolar han cursado estudios de Bachillerato, han presentado dificultades en algunos de los cursos conducentes a este nivel. En menor medida, los grupos de estudiantes que han sido más reticentes con el sistema escolar han buscado empleo nada más acabar su escolarización obligatoria apoyándose en redes familiares y de proximidad. Un colectivo todavía más minoritario se ha planteado la vuelta a la vida académica después de haber tenido dificultades para acceder al mundo laboral tras haber seguido su formación postobligatoria.

En cualquier caso, podemos concluir señalando que la inmensa mayoría del alumnado ha obtenido notorias ventajas en la valoración de su identidad y su autoestima, que les han impulsado a continuar con sus proyectos de vida. Este es un elemento clave para romper con la sumisión y la marginación a la que buena parte de estos/as estudiantes han estado sometidos durante la escolarización en los programas de diversificación curricular. No obstante, esa cierta garantía de éxito que les ha ayudado a mejorar su inserción en la sociedad, visible en sus trayectorias personales y laborales, les ha hecho olvidar

Figura 3. Síntesis de las categorías del proyecto de periferias escolares

Categoría de análisis	Temáticas principales	Ejemplos representativos
Relaciones sociales en el centro escolar	Estudio de la socialización del alumnado a partir de las relaciones con sus compañeros / as y con el profesorado.	<p>–“Bastante buena. Había algunos roces de vez en cuando porque había gente que no se llevaba bien mutuamente. Pero yo ahí no me puedo meter tampoco”. (PV01).</p> <p>“Recuerdo a mi tutor de PDC, que era con el que mejor nos llevábamos. Porque además era el que mejor explicaba las clases, el que te ayudaba con lo que fuera, si había un problema con cualquier otro profesor íbamos a él. Él lo solucionaba. Era el “nº1” de los profesores”. (PG01).</p>
Organización del espacio escolar	Interés por indagar en la valoración de los espacios para descubrir si existe segregación o exclusión social en los centros escolares.	“A ver, la verdad es que sí que me sentía apartada como diciendo los “excluidos”, los que llevan unos estudios aparte. Por este tema sí pero nadie nos hacía sentir así, los profesores no nos hacían sentir así. Yo me sentía así por el lugar donde estaba y por estudiar en unos barracones, solo eso”. (POM01).
Metodología didáctica de las clases	Conocer la manera en la que el alumnado valora el aprendizaje de los contenidos propuestos	“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”. (PB04)
Utilidad del programa cursado	Entender su valoración de los programas cursados para averiguar si el aprendizaje les ha servido para mejorar sus expectativas de vida y laborales.	“Más que el graduado es la vivencia de esos dos años: lo que aprendías, el valorarte tú misma, ver que puedes. Porque yo, ya te digo, a lo mejor por vergüenza o por timidez había veces que ni hacía los deberes. Y en esa clase te sientes arropada. Más que el graduado, que es un papel, pienso que es tu valoración y el aprender. No es sentarte en una clase y pensar: estoy aquí los años que sea y cuando salga ¿que sé? No sé nada”. (PB03)

Fuente: Elaboración propia

su pasado académico y les hace imaginar que poseen unas capacidades más ilusorias que reales, por las que se sienten impulsados a seguir formándose para adecuarse a las necesidades del mercado laboral. Pero esto es otro asunto del que nos ocuparemos en investigaciones posteriores a partir de estudios longitudinales de mayor recorrido que el actual.

## 6. Conclusiones

El análisis de los resultados enmarcados en proyectos de investigación sobre las periferias escolares se encuadra dentro de las representaciones sociales que el alumnado ha formado de los elementos del sistema escolar. Con la interpretación de estos factores que intervienen en el contexto de la vida de estos/as estudiantes, se han puesto de relieve algunos condicionantes que dificultan el acceso a la ciudadanía por parte de este colectivo.

Sin embargo, entre ese diagnóstico genérico de elementos que obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía plena y la consecución de las competencias necesarias para lograr una inclusión social satisfactoria para su futuro, se nos presenta un vacío que entendemos es posible suplir con mejoras en la formación docente. Esta alternativa afectará a todo el alumnado que hemos englobado bajo la denominación de periferias escolares, también a los de los programas de educación en menores, quienes presentan más dificultades para reinsertarse en la sociedad.

El hecho en el que la gran mayoría de los estudiantes coinciden es en el papel motivador del profesorado, no obstante, el cuerpo docente presenta dificultades para escapar del encorsetamiento del currículo regulado e implementar nuevas metodologías que mejoren las posibilidades académicas de este estudiantado. Es en esta línea en la que los contenidos didácticos de las programaciones docentes tienen que encontrar una metodología de enseñanza que posibilite la creación de conocimiento crítico para involucrar al alumnado en el acceso y ejercicio de la ciudadanía. En aquellos casos en los que el profesorado ha evolucionado hacia otros métodos docentes en los que han seleccionado rigurosamente los contenidos de aprendizaje con fines más encaminados hacia la formación ciudadana que a la reproducción de la cultura canónica, los resultados han sido satisfactorios. El alumnado ha cambiado su actitud hacia el sistema escolar, valorando la calidad y la utilidad del aprendizaje ante la mejora en sus posibilidades académicas.

En síntesis, podemos concluir que se cumple la conjetura planteada al inicio de la investigación por la que queda demostrado que los programas compensatorios ayudan a mejorar la inserción ciudadana del alumnado de periferias escolares. Para conseguir que sean parte integral de la ciudadanía global se

deben introducir mejoras en la formación docente que acorte las desigualdades entre el alumnado que finaliza la Educación Secundaria por vías ordinarias y quienes lo hacen a través de los programas de diversificación curricular.

## Referencias

BRUNET, Ignasi; ALTABA, Eugenia. *Reformas educativas y sociedad de mercado*. Barcelona: Laertes, 2010.

CAMPO, Benito; CISCAR, Josep; SOUTO, Xosé Manuel. Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 494 (7), 2014.

CAMPO, Benito; LÓPEZ, Pedro (2018). Repensar el desalojo escolar de los menores y las alternativas a la enseñanza de las ciencias sociales. En: PERIS, Vicent; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel (Coords.). *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018. p. 157-169.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1998.

DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata, 1998.

ESCUADERO, Juan Manuel. Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En: \_\_\_\_\_; SÁEZ, Juan (Coords.). *Exclusión social, exclusión educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Educación y trabajo en la sociedad informacional. En: TORREBLANCA, José. *Los fines de la educación*. Una reflexión desde la izquierda. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

GARCÍA-RUBIO, Juan. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana* (Tesis de doctorado). Universitat de València. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>>. Acceso en: 19 sept. 2018.

GIDDENS, Anthony. *La tercera vía*. La renovación de la socialdemocracia. Madrid: Taurus, 1999.

GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid:

Morata, 2000.

GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, n. 36, p.1-18, 2011.

HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

KARSZ, Saül (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa, 2000.

MARSHALL, Thomas Henry; BOTTOMORE, Tom. *Ciudadanía y clase social*. Incluye el ensayo del mismo título de Thomas Henry Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

SAMMUT, Gordon et al. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 3-11.

SARAVÍ, Gonzalo. Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En: \_\_\_\_\_ (Ed.). *De la pobreza a la exclusión*. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SEBASTIÀ, Rafael; TONDA, Emilia M<sup>a</sup>. La geografía escolar que se investiga académicamente. En: PERIS, Vicent; PARRA, David; SOUTO, Xosé Manuel (Eds), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018, p. 11-21.

SOUTO, Xosé Manuel et al. Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías. En: XIV *Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2016.

SOUTO, X. M. y GARCÍA MONTEAGUDO, Diego. School Geography: Our Expectations Regarding Routines. A Case-Study. *Journal of Geography and Geology*, Vol. 10, No. 2., 2018.

\_\_\_\_\_; FUSTER, C. Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar. En: PERIS, V.; PARRA, D.; SOUTO, X. M. (Eds), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática*. Valencia: Nau Llibres, 2018, p. 49-73.

TOMASEVSKI, Katarina. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam, 2004.

URIBE ALVARADO, Ana Bertha. Notas sobre la representación del cuerpo en la obra de Michel Foucault. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, n. IX (18), 2003, p. 127-139.