

Scripta Nova

REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98

Vol. XVIII, núm. 496 (07), 1 de diciembre de 2014

[Nueva serie de *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*]

LOS ESPACIOS DE LA PERIFERIA ESCOLAR

Benito Campo Pais

Josep Císcar Vercher

Xosé M. Souto González

Universitat de València, Gea-Clío

Los espacios de la periferia escolar

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. De esta manera un concepto abstracto se convierte en concreto, personal y social para los individuos y grupos; esto mismo significa que para la arquitectura escolar el espacio construido es un lugar vital. Un espacio público con normas creadas para disciplinar a las personas.

Palabras clave: Espacio escolar, espacio vivido, disciplina, ciudadanía

The places of the school periphery

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. In this way, an abstract concept turns into a concrete, personal and social one for both individuals and groups. This also means that for the teaching architecture the built space is a vital space. A public space with rules created in order to discipline people.

Keywords: teaching space, lived space, discipline, citizenship

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 artículo¹. Por eso hablar de control de los espacios y espacios de control 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 políticos². No obstante, dichas relaciones de poder y reproducción social de las personas 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 administraciones³.

El problema que queremos abordar en este estudio se inscribe en un contexto histórico definido. 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)⁴. 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.

En consecuencia el control del espacio escolar en el último cuarto de siglo XX presenta, al menos, estas problemáticas. Acceden personas con diferentes culturas personales y procedentes de familias y grupos sociales que no habían estado escolarizados. Se les propone un adiestramiento en las normas de convivencia de los grupos hegemónicos y en una cultura verbal codificada, llena de hechos conceptuales. Dicha propuesta se acompaña de teorías que abogan por la individualización de la enseñanza y la integración de las diferencias, pero al mismo tiempo se

¹ 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).

² 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; 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; páginas 65-66). Respecto a la influencia de los grupos económicos un autor que 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, páginas 23-28).

³ Ver Lahire, 2007 y Lahire, 2012.

⁴ Seguimos el estudio realizado por el profesor Antonio Viñao (2011) sobre la transición de una enseñanza secundaria de élites a una enseñanza secundaria masificada.

construyen centros de Educación Especial, de Menores, centros de Compensatoria, y se diseñan programas específicos, como el Programa de Diversificación Curricular (PDC) y el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Todo ello evidencia la dificultad de trasladar un esquema de enseñanza de élites (Bachillerato decimonónico) a las masas (Educación General Básica y luego Enseñanza Secundaria Obligatoria).

El estudio de casos que hemos seleccionado (PDC, PCPI, Menores) quieren mostrar cómo se segrega al alumnado para teóricamente hacer frente al fracaso escolar. Y, al mismo tiempo, queremos mostrar si estos espacios, creados a la luz de la teoría de la disciplina escolar segregante, nos permiten albergar la perspectiva de una pedagogía de la esperanza que permita, al menos, recuperar el espacio público educativo como ámbito del ejercicio de la ciudadanía y autonomía crítica.

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. Honneth⁵ 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.

Desde la geografía hemos revisado los trabajos de Bednarz⁶, Graves⁷, y Lambert y Morgan⁸. En ellos predomina una concepción del espacio organizado sobre las habilidades cognitivas de un modelo territorial (localización, distancia, escala, conectividad); conceptos que en otros autores ha permitido configurar una jerarquización conceptual y unos bloques de contenidos⁹. 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. Soja¹⁰, 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 comportamiento¹¹. En efecto, el espacio percibido es muy semejante al espacio vivido de los humanistas y de los geógrafos de la percepción¹². 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

⁵ A. Honneth (2011) en su interpretación de Habermas (1987).

⁶ Jo, et al. 2010 y Lee&Bednarz, 2012.

⁷ N. Graves, 1979.

⁸ Lambert&Morgan, 2010.

⁹ A este respecto hemos consultado: Bailey, 1981; Boardman, 1986; Merenne-Schoumaker, 1985; Capel y Urteaga, 1986.

¹⁰ E. Soja, 2008.

¹¹ C. de Castro, 1997.

¹² Un antecedente significativo lo encontramos en A. Fremont, 1976.

combinan “lo percibido y lo concebido, lo objetivamente real y lo subjetivamente imaginado, los objetos en el espacio y los pensamientos acerca del espacio”¹³; sería el espacio complejo de la geografía de la percepción y del comportamiento.

Ello significa que la percepción intuitiva del espacio condiciona el aprendizaje del mismo, así como también las expectativas temporales sobre las actividades que se pueden desarrollar en el medio; una relación entre tiempo y espacio que ha trabajado de acuerdo a nuestros intereses D. Massey¹⁴. Es decir, podemos concluir que existe una aproximación conceptual a la definición de espacio considerando las experiencias perceptivas (espacios, volúmenes, flujos), las concepciones cartográficas y “objetivas” del espacio y las representaciones vitales e individuales de las personas que construyen dicho medio geográfico. El cuadro 1 nos permite sintetizar esta triple aproximación, la cual se complementa con los resultados analíticos del espacio absoluto, relativo y relacional.

Cuadro 1
La construcción conceptual del espacio geográfico escolar

	Espacio Percibido: <i>material, experiencia</i>	Espacio Concebido: <i>representación del espacio</i>	Espacio Vivido: <i>espacio relacional</i>
Espacio absoluto	Cuerpos físicos: calles, muros, centros escolares, aulas..	Plano del centro escolar y de sus partes	Sentimiento de miedo, espacio no personal, gozo,
Espacio (y tiempo) relativo	Circulación, flujos, rapidez o lentitud en los tiempos de clase	Individuos organizados en grupos-clase	Entradas y salidas del centro. Tedio y tensión en relación escolar
Espacio (y tiempo) relacional	Espacios de poder (administración del centro, conserjería)	Redes sociales, TIC, Ciberespacio, sistema escolar	Viajes, fantasías, deseos, memorias, huir del centro.

Fuente: Adaptado de Harvey, 2006, 282.

Nosotros mismos hemos abordado este asunto complejo de definir y que procede de la propia evolución de la geografía¹⁵, en una línea muy semejante a la que representa el estudio de D. Harvey aquí citado. 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 15¹⁶ cuando dice que están “*Baix de tot de l’institut. Estem molt lluny de les aules d’ESO*”. 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 an separat dels amics de sempre. Mos an 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*,

¹³ E. Soja, op.cit.; 489.

¹⁴ D. Massey, 2011.

¹⁵ Ver Boira, Reques y Souto, 1994.

¹⁶ 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.

había maestros, los educadores estaban siempre allí por si pasaba algo”. El espacio de control implica un control del tiempo escolar y su disciplina.

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 alumna¹⁷ cuando indicaba que “*ella venía a gusto al centro escolar*” y que otros compañeros tenían “*envidia*” porque no compartían este mismo sentimiento.

Cuadro 2
Vivencias del alumnado en el espacio escolar

Agradable	Representación	Desagradable
Que me suvan la nota ¹⁸ Cuando sacas buenas notas en los exámenes	Comportamiento, Rendimiento académico	Las normas Que si sacas un 8 (en un examen) no te suban la nota
Que me alludan de PT en lo que me cuesta un poco mas Lo facil que son las materias casi no mandan deberes Si mandan son faciles y dan tiempo a terminarlos en clase Que las clases duran 45 minutos	Adaptación curricular y flexibilidad	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
Ay 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	Profesorado	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 cuanto intentamos esforzarnos y no lo ven o no lo dan por valido Que pasen 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	Accesibilidad, entorno, compañeros, materias	Que no tienen respeto Que hablan mucho algunos Cuando la clase paga por una persona Matemáticas, Sociales

Fuente: Elaboración propia con respuestas del grupo de Menores

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.

De igual manera al preguntarles¹⁹ a los alumnos sobre esta dicotomía, encontramos lo que se prodiga en su entorno escolar, desde sus temores, intereses y motivaciones. El cuadro 2 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:

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 Harvey²⁰ que hacen referencia a la construcción histórica del espacio, tal como explica “la espacio temporalidad es la categoría pertinente”²¹, 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”²². 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.

¹⁹ La pregunta y respuestas literales de los alumnos 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.

²⁰ Ver D. Harvey, 2003 y 2007.

²¹ D. Harvey, 2003; 241.

²² M. Santos, 1990; 138.

Hemos utilizado una metodología cualitativa de análisis de casos. En efecto, los Institutos Ballester Gozalvo, “La Valldigna” y Sección (extensión del Federica Montseny) 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, así como 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 frases²³. 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; así 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”*²⁴. 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”*²⁵. 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.

La respuesta institucional: los espacios del control disciplinar

Al revisar las propuestas teóricas sobre la organización disciplinar de los espacios escolares consideramos las interpretaciones de M. Foucault y P. Bourdieu que nos remiten al control del espacio desde el poder de la cultura hegemónica. La frase lapidaria de Foucault *“La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio”*²⁶, nos remite a un orden que se organiza por la compartimentación del espacio. En el caso que nos ocupa, los alumnos del PDC, PCPI y Menores se distribuirían de acuerdo con sus características específicas²⁷. Igualmente en la

²³ 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.

²⁴ Alumna 4PDC12009, alumna de 4º del PDC del IES Ballester Gozalvo del año 2009.

²⁵ Frase recogida de la memoria de evaluación del PDC del IES Ballester Gozalvo de junio de 2010.

²⁶ M. Foucault, 1986; 145.

²⁷ El caso es muy evidente en los tres centros de menores de Burjassot, pues además del centro Colonia San Vicente, que estudiamos, existen otros dos más de la Fundación Diagrama, uno destinado a alumnos de perfil violento y otro a

mayoría de los centros escolares las aulas del PDC y del PCPI se encuentran distribuidas en un espacio separado del resto de aulas.

La gran mayoría del alumnado entrevistado coincide pues con aquello expresado por el alumno nº 17 cuando afirma que *al centre li falta més llibertat. I més decorat perquè pareix una carcel. Menos formigó i mes de decoració perquè esta tot mal. I lo mes important que el fagen be, perquè asi entre al insti, i pa aplegar a la nostra classe pases per el mig del pati i si plou el vanyes.*” La falta de color o de un cartel que identifique el centro de manera mas gráfica, mas decorativa si queremos, pero sobre todo, la presencia de mayor libertad, son consideradas cualidades que identifican un centro educativo. El alumno nº 1 llega a afirmar que *la fachada tendria que estar aunque sea un poco pintada porque no parece un instituto.* Pero es sin duda el tema de la libertad el que mas preocupa: lugares donde no se puede estar, que no se puede pasar, cosas que no se pueden hacer, etc. Un alumno del PDC, el nº 31 afirma que, *“per si açò fora poc, els mestres són molt estrictes i per això no tenim gust de vindre”.* Algún otro, el nº 9, llega incluso mas lejos al afirmar que *“no nos dejan pasar por los pasillos para ir a la cafetería, ni a las clases, no podemos quedarnos en los pasillos a la hora del patio ni aunque este lloviendo, cosa que esta instituto esta to abierto i te mojas todos. Y los profesores tranquilamente en la sala”.* No es solamente pues una cuestión de prohibiciones sino también de agravios comparativos.

Este resentimiento podemos verlo manifestado en distintos grados. Desde aquel alumno que cree que *“no está en el mismo sitio que los cursos de ESO. Y creo que es porque supuestamente los vamos a PCPI somos problematicos, pero somos gente normal”* (alumno nº 1), hasta aquel que incluso de manera grosera *“Ens an traslladat asi Baix perquè no ens volen alli dalt amb la ESO, es pensen que som uns delincuentes i uns locos i els locos son ells”* (alumno nº 30) o en los mismos términos: *“ens han posat aci perquè es pensen que som delincuentes, que estem locos, i ells són la mla gent i els que tocarien estar aci baix”* (alumno nº 31). Entre los dos casos podemos encontrar declaraciones más suaves, pero donde igualmente se vislumbra la sensación de ser repudiados por el resto de la comunidad escolar. La respuesta del alumno nº 13 es paradigmática en este sentido cuando declara que *“Per que en PQPI son els que no volen en la ESO i pensen que son la xusma!”.*

Las determinaciones del territorio geográfico en la percepción del espacio

Los casos analizados en esta aportación proceden de contextos territoriales diferenciados. En un caso es un instituto localizado en un barrio periférico de Valencia (barrio de Torrefiel) donde el capital cultural no es relevante²⁸ y donde las relaciones sociales con la llegada de inmigrantes en el último decenio del siglo XX fueron muy complejas. En el segundo caso nos encontramos con los centros de reeducación de Burjassot, que corresponden al IES Sección (extensión del Federica Montseny), pero que no es relevante su contexto territorial, pues allí están en el momento de reclusión. Por último nos encontramos con el IES “La Valldigna”.

personas que están medicadas con fármacos. Como vemos incluso en la reclusión de menores existe una clasificación de comportamientos sociales para diferenciar a los individuos por categorías.

²⁸ Los estudios universitarios de los adultos en familia representaban menos de la mitad de la media municipal, mientras que estudios incompletos y primarios duplicaban la media del municipio de Valencia según los datos del censo de población de 2001.

Este centro se sitúa en Tavernes de la Vallidigna. Ésta es una localidad donde hay un claro predominio del sector terciario, pero donde también el sector industrial del mueble ha tenido gran importancia. Esta industria ha sufrido de manera especialmente dura la actual crisis económica. Es por eso que, en estas circunstancias, el cierre de muchas empresas ha sido inevitable. Y este cierre, con la situación de paro que conlleva, está provocando graves consecuencias tanto a nivel económico como sociológico en la población en general y en la escolar en concreto. La falta de jornales tanto en la recolección de la naranja como en la construcción, juntamente con la presencia de un nutrido grupo de personas que llegaron de otros países buscando trabajo en estos dos sectores económicos, ha venido a incrementar una bolsa de población que ya sufría problemas económicos y de marginación, incluyendo la existencia de un significativo grupo de población gitana. El I.E.S. “La Vallidigna”, por su situación, acoge a una buena parte de esta población.

No es de extrañar, pues, que una de las primeras apreciaciones del alumnado del PCPI tenga relación con esta realidad; de hecho, alguno es miembro de alguno de estos colectivos. Así por ejemplo, la respuesta de los alumnos nº 8 y 5 cuando, preguntados a propósito de qué opinan sobre la localización-situación del centro dicen: “*El instituto esta en un barrio malo esta al lado de los guertos*”, reafirmando el segundo que “*Un barrio malisimo*”. Los alumnos nº 1, 2 i 11 son mas categóricos cuando afirman que “*El centro por primera està mal situado ni por fuera ni por dentro, està mirando a la montaña y casi nunca se ve gente por fuera*” o “*No està en un barrio correcto*” los dos primeros respectivamente y el último con un simple “*inadequat*”. Si a esta percepción le añadimos que a la pregunta sobre hacia donde está orientada la fachada y la puerta principal, y si esta está de acuerdo con el entorno la gran mayoría contesta con un lacónico “*cap a la muntanya*” y como añaden los alumnos 13 i 21 refiriéndose a la localización respecto al resto de la trama urbana afirman que este se encuentra “*molt fora del poble*” o “*esta un poc desplaçat cap a la muntanya, està prop de les finques dels veïns*” respectivamente, no es de extrañar que el alumnado considere la ya imperativa frase “*a l’escola s’ha d’anar*” realmente mas bien un epitafio que una propuesta ilusionadora²⁹.

La razón de este tipo de localización reside en el hecho que, a menudo, los ayuntamientos -como es el caso que nos ocupa- ante la exigencia de crear este servicio escolar en un medio relativamente denso y consolidado, y frente a la necesidad de un solar de grandes dimensiones, solo pudieron ceder un solar residual con una ubicación periférica y, por tanto, alejada - físicamente y sentimentalmente- de la colectividad a la cual tenia que servir.³⁰ Además, como también es el caso, con un alto grado de urgencia. Pero ahora bien, aunque no siempre estos solares gozan de una situación privilegiada, y por otra parte, todos sabemos de las dificultades de abrir la escuela al barrio, tanto a nivel de horarios, el miedo al vandalismo, o por no ser fácil articular la coexistencia, la realidad, como denuncian algunos arquitectos, es que *tal vez, los arquitectos no han estado imaginativos en esta dialéctica con el contexto como lo han estado en el juego aislado dentro del propio edificio entre formas, funciones y estructuras. Es un problema de modas pero también de sensibilidad y cultura*³¹. Lo que se percibe en el caso que nos ocupa es pues que el espacio exterior no tiene un papel activo en la cultura y en la educación de niño y la niña.

²⁹ Trilla, J., 1985, p. 25.

³⁰ Benedito, 1989; p. 20.

³¹ Muntanyola, 1989, pág. 30.

Al contrario, el espacio exterior y interior es percibido como una prisión tanto en un sentido metafórico como referido a categorías arquitectónicas y espaciales. Son casi unánimes las expresiones en este sentido, aunque también es cierto que la expresión ha tenido cierto éxito “mediático” entre el alumnado. Pero lo cierto es que, como expresa un alumno del PDC, el nº 25, *“el centre escolar pareix una carcel ja que es tot de formigó i amb murs molts i es molt trist...la façana no pega massa perquè en aquests barris abunda la pobresa etc. I esta en al naturalesa haurien hagut de ficar casetes en madera...crec que deuria de ser la alegria perquè es un centre educatiu no una carcel”*. Prisión, muros, hormigón, tristeza, pobreza, falta de alegría... Palabras que configuran un campo semántico totalmente alejado de aquello que entendemos por educación. Otro, de nuevo el nº 2, alumno del PCPI, acaba de perfilar lo que siente el alumnado cuando dice que el centro es *“todo de hierro y de color gris y la puerta parece de un garage”*. De hecho, si preguntamos sobre la posibilidad de salir del centro se confirma que la gran mayoría del alumnado de lo que hemos venido en llamar periferia escolar, cuando quiere, *“s’escapa”*. Es ahora cuando cabe volver a traer aquí aquella vieja discusión sobre si la escuela fue pensada para proteger a los niños o para protegernos de ellos. En definitiva, si la escuela se ha ido configurando con el objetivo de facilitar la enseñanza y el control del alumnado en un espacio protegido, especialmente acondicionado para esa finalidad³².

La diversidad en el acceso al espacio público ciudadano

Los espacios del PDC nacen en los años noventa como un proyecto de innovación que está muy ligado a una propuesta de transformación del currículo escolar. Es preciso recordar esta circunstancia histórica para poder analizar los resultados. En el caso del IES Ballester 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 profesores³³ determina la manera de organizar el espacio escolar y los tiempos; así la definición de un marco común de elaboración de actividades de tipo interdisciplinar, no sólo en cada ámbito, sino en el conjunto del programa. Además se potenció la relación con la comunidad social por medio de actividades conjuntas con la asociación vecinal, como apreciamos en las actividades de graduación que se todavía se celebraban, 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 posteriores³⁴. Esta graduación era un momento en que el espacio vivido escolar se transformaba en espacio público concebido para la comunicación social.

En cuanto a la educación con menores 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 regulando normativas que por ejemplo en el caso de la Extensión del Federica

³² Pavía, 2009; p. 73.

³³ En especial Rosario Íñiguez, 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.

³⁴ 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.

Montseny han pasado por formalizarse como Extensión de un IES, ser 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 PCPI que se realizan y todo ello teniendo que adaptarlo a las características singulares del alumnado, la inestabilidad del profesorado (sólo tres profesores de los treinta y seis que componen el claustro tiene plaza definitiva) y las normas propias del centro de reeducación. Sin embargo, como apreciamos en el siguiente cuadro 3, esto no ha sido óbice para obtener resultados alentadores con este tipo de alumnado, tanto más si consideramos los datos³⁵ del curso 2009-10 para la Comunidad Valenciana, cuya relación porcentual del alumnado que finaliza los módulos voluntarios con propuesta para título de Graduado en ESO tiene una tasa bruta del 1,7.

Cuadro 3
Resultados de la periferia escolar en algunos casos expuestos

Curso Escolar	IES Ballester Gozalvo			IES Sección (extensión F. Montseny)		
	PDC			PCPI (4 talleres)		
	Nº Alumnos	Obtiene Título Junio +(Septiembre)	No obtiene Título	Nº Alumnos	Promociona	
					Si	No
2008-09	15	4 (+9) = 13	2	20	18	2
2009-10	13	5 (+7) = 12	1	30	29	1
2010-11	14	6 (+5) = 11	3	27	26	1
2011-12	12	6 (+3) = 9	3	33	31	2
2012-13	13	0 (+3) = 3	10	39	33	6

Fuente: Secretaría de los IES Ballester Gozalvo e IES Sección

Consideraciones al caso de los resultados del PDC y elementos de comparación

Los resultados obtenidos en el caso del PDC coinciden en cierta medida con los resultados que conocemos del conjunto de la Comunidad Autónoma. Los programas de diversificación se habían iniciado en el curso académico 1994-1995 de manera experimental y en un número muy reducido de centros (6 grupos). Un informe realizado en el Servicio de la Generalitat Valenciana³⁶ nos permite comprobar que es en el curso 2000-2001, tras la publicación de la Orden de atención a la diversidad, cuando se generalizan y van aumentando de forma paulatina hasta alcanzar en el curso 2004-2005 el número de 361 grupos.

Unos datos que coinciden con la Región de Murcia, según los estudios publicados por Juan M. Escudero³⁷. Más tarde la cifra se ha estabilizado, si bien no disponemos de datos precisos para confirmar esta evolución. El análisis que hemos realizado de los PDC nos muestra en el contexto español dos proyectos que poseen sus diferencias. 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

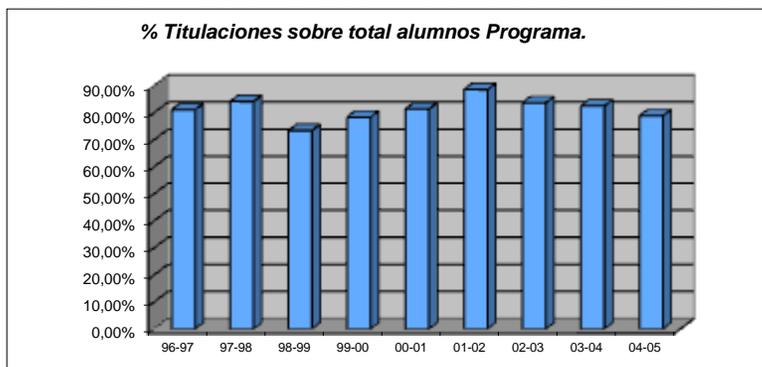
³⁵ Datos y cifras, curso escolar 2012/2013 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, página 19 sobre el alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial del curso 2011-2012. Consultado el 20/03/2014: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web>.

³⁶ En la Consellería de Cultura i Educació, dentro de los programas de innovación y formación del profesorado se realizaron estudios de evaluación del programa de diversificación curricular. Sin embargo dichos trabajos no se editaron, por lo que hemos utilizado este informe interno localizado a través de los técnicos del servicio.

³⁷ Juan M. Escudero et al., 2013; pp. 189-312.

escasa capacidad del alumnado para dominar un conjunto de hechos conceptuales que no consideran relevante para sus vidas. En el otro se busca resumir 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 le faltan competencias y esfuerzo para dominar un contenido que se considera valioso en sí mismo.

Figura 1
Graduados en ESO a través del PDC en la Comunidad Valenciana



Fuente: informe inédito de Conselleria d'Educació

Las evidencias empíricas las encontramos en los casos que hemos seleccionado. Por una parte las Comunidades Autónomas 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 ESO. El PDC se organiza para “alumnos con trayectoria académica irregular”³⁸, o por “presentar dificultades generalizadas de aprendizaje, se hallen en una situación de riesgo evidente de no alcanzar el título de Graduado”³⁹, 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 orientación⁴⁰. 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”⁴¹.

Así en 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

³⁸ 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).

³⁹ 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.

⁴⁰ Ibidem, Consejerías de Educación y Órdenes citadas en los casos de la Región de Murcia y Com. de Madrid.

⁴¹ Generalitat Valenciana, Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educació, DOGV, número 5789, 20 junio de 2008, página 68081.

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”⁴².

Todo ello procede de la interpretación que se hizo por parte del equipo directivo y del grupo de profesores del PDC del programa oficial (entrevistas), donde 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–⁴³. 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, le han abierto las puertas de un espacio público ciudadano.

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.

Entre la represión y la esperanza. ¿Qué hacer con los “fracasados escolares?”

Mientras las leyes educativas pretenden avances en integración, atención a la diversidad, inclusión educativa y formación democrática, se mantienen los problemas de absentismo y fracaso escolar, en una enseñanza que es obligatoria. Con estos mimbres, parece que lo adecuado sea preguntarse por qué fracasan los menores amenazados de exclusión social o por qué abandonan la escuela, pero quizás lo que más nos debe inquietar es, qué podemos hacer ante esa situación. Nuestro interés por la educación se fundamenta, por tanto, en qué podemos ofrecerles para que se mantengan en su proceso natural de enseñanza, qué posibilidades y estrategias tenemos que desarrollar para que puedan disponer de una formación permanente que mejore su desarrollo integral, en su dimensión individual como personas y en su dimensión colectiva como ciudadanos.

En las periferias escolares los profesores son conscientes que tienen alumnos consecuencia del absentismo y del fracaso escolar⁴⁴, aunque el sistema educativo les propone adaptaciones, compensaciones y programas donde se integren y puedan continuar su formación académica, estas

⁴² Entrevista realizada a Leonor Romacho, actualmente alumna de la Facultat de Geografia. Como en otros casos ha autorizado su identificación personal en este trabajo.

⁴³ Lahire, 2007; 30.

⁴⁴ En el caso de los menores que cumplen medidas judiciales, el número de absentistas escolares disminuye por la obligatoriedad de la ley. En los casos de PCPI, PDC los alumnos llegan normalmente después de haber tenido dificultades para superar los cursos de la ESO.

no aseguran que abandonen los estudios. El actual sistema educativo se encuentra con la necesidad de atender a un alumnado diverso. Por ejemplo, en el caso de la educación de menores se encuentra con alumnos que en su mayoría han sido absentistas o fracasados escolares y donde no corresponde su edad biológica con su desarrollo cognitivo. Además hay que añadir la obligada matriculación en cursos sin haber superado o alcanzado los anteriores, lo que supone un obstáculo en su aprendizaje.

Cuando preguntamos al alumnado de la periferia escolar sobre para qué cree que sirve su aprendizaje, encontramos respuestas que nos orientan sobre sus expectativas, esto es lo que dicen los alumnos codificados como 24 y 12: *“para sacarme el Graduado y para muchas cosas en verdad, porque si hubiera estado en la calle no hubiera llegado de primeras a 4º y no hubiera tenido el objetivo de sacarme el graduado y ahora si que lo tengo. Luego también me sirve para tener más cultura y por ejemplo matemáticas para que no me timen”*, o bien, sus deseos: *“si porque si en un futuro me saco el graduado puede contar para un trabajo. Y por ejemplo si me voy a viajar para saber donde estoy, si me voy a Alemania para saber donde estoy”*⁴⁵. Desde la innovación educativa se han planteado alternativas, como el aprendizaje por proyectos y los planes de formación flexible⁴⁶ que están más cercanos a las inquietudes y expectativas de esta población escolar como refleja estos alumnos del IES Sección del Federica Montseny⁴⁷. Aunque se obtienen resultados positivos en la inserción y recuperación de alumnos absentistas (objetores escolares), sin embargo estas innovaciones no están extendidas por estos ámbitos educativos periféricos.

En definitiva, el salto entre la necesidad real del aprendizaje del alumno y los mandatos de la ley educativa suponen una barrera en la adecuación del alumno a su proceso de desarrollo cognitivo real, a esto hay que sumar los verdaderos intereses de los alumnos de la periferia escolar que no se ven favorecidos por el dictado del currículo oficial.

Pero, ¿cómo mejorar convivencia y aprendizaje, cómo integrar la ciudadanía?

Sin embargo podemos ver cómo algunas excepciones, que consideramos innovaciones, pueden favorecer una mejora de la convivencia y del aprendizaje. Nos referimos a la integración en actividades del centro escolar en la comunidad vecinal, caso del IES Ballester Gozalvo, o en los estudios del medio local, caso del IES La Valldigna, o a la experiencia del Camino de Santiago en el caso del IES Sección (Extensión del IES Federica Montseny) en el centro de reeducación Colonia San Vicente⁴⁸. En este último caso nos encontramos con el Programa Camino-Colonia

⁴⁵ Los alumnos 24 y 12 corresponden a la codificación de los participantes, donde el primer número es de orden y el segundo refleja curso que realizan de la ESO. Esta codificación se debe a las consideraciones propias de un estudio y al hecho de que los menores están sujetos a la protección de sus datos. Los comentarios son extractos de las entrevistas realizadas para el estudio el día 30/12/13 en las dependencias de la Colonia San Vicente.

⁴⁶ Así se refleja de las declaraciones de directores de institutos en barrios periféricos de Valencia:

IES Quart de Poblet: "Antes rompían las cosas, ahora arreglan motos y jardines", IES Paterna-La Coma: "Tenemos alumnos llegados en cayuco desde Canarias", IES Torrefiel: "El instituto es un crisol. Hay todo tipo de programas", IES Orriols: "La escuela sola no cambiará, tenemos que cambiar".

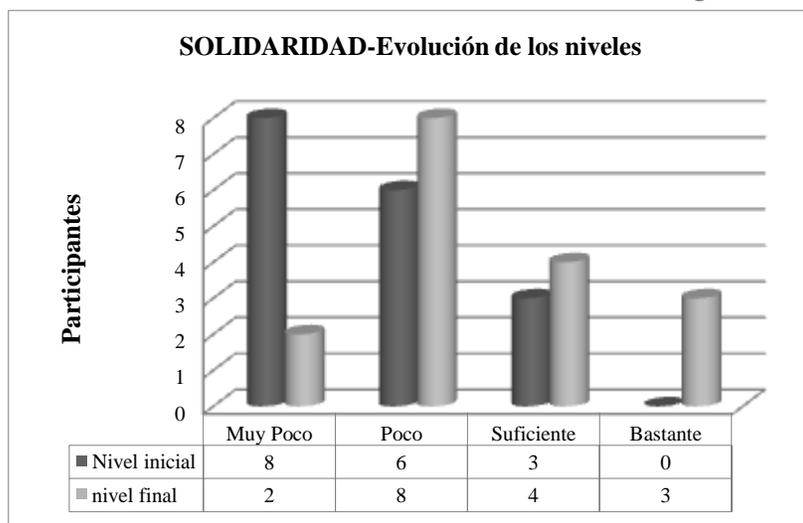
http://www.elpais.com/diario/2010/06/27/cvalenciana/1277666283_850215.html

⁴⁷ El IES Sección Federica Montseny está ubicado dentro del centro de reeducación Colonia San Vicente, donde realizan la ESO menores que cumplen medidas judiciales.

⁴⁸ Sobre este asunto se puede consultar B. Campo (2013).

que utiliza el itinerario del Camino de Santiago como herramienta didáctica para que menores del centro de reeducación practiquen las competencias sociales, ciudadana, autonomía y de criterio propio junto con valores como la solidaridad, la tolerancia, etc...

Figura 2
Conocimiento de la solidaridad en el Camino de Santiago



Fuente: Benito Campo País (2013)

Para verificar la incidencia del programa en la comprensión y práctica de los valores democráticos, realizamos un análisis empírico de la evolución del conocimiento que los 17 participantes tenían del concepto de Solidaridad (muy poco, poco, suficiente, bastante), obteniendo el resultado que observamos en anterior figura 2. La medida sobre esta propuesta de aprendizaje desde las Ciencias Sociales y de cómo facilita la conversión de los menores que cumplen medidas judiciales en ciudadanos, la podemos comprobar en las reflexiones de la evaluación final, de los comentarios y recuerdos de los participantes como este: *“he descubierto que cuando se hace el camino, todos somos uno y que a la hora de hacer las cosas no hay que pensar en uno solo o en un grupo sino en todos los que te rodean”*.

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 Colombia⁴⁹ se ha resaltado la importancia del espacio subjetivo en el

⁴⁹ Los casos de L. Cavalcanti, H. Callai, N. Moreno o A. Cely, por destacar sólo algunos colegas del Geoforo.

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 contrastado la opinión de los alumnos con la de los docentes. En los primeros hemos comprobado su interés pragmático por obtener una titulación que le permite acceder a los derechos ciudadanos. 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 sino todos los años estudiados no servirán para nada”*⁵⁰.

En el caso de los Menores, en las expectativas de los alumnos reconocemos las diversas influencias y circunstancias en las que se encuentran. La orientación hacia el graduado, el grado medio o el PCPI, 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 deje porque estaba en la calle y me dí 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 si 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 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:

⁵⁰ 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.

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.

Bibliografía

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

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

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.

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

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

CAMPO PAÍS, B. Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducción de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. [En línea] *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, Vol. XVIII, nº 1042. Barcelona: Universidad de Barcelona. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1042.htm>.

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.

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

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.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 1986 (e.o. 1975).

FREMONT, A. *La región, espace vécu*. P. U. F. París, 1976.

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. (org.s) *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_teoría_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).

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.

MUNTANYOLA THORNBERG, Josep L'espai escolar mirall d'una cultura. In *VVAA Arquitectura d'Ensenyament*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, pàgines 29-31.

PAVIA, V. *El Patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad*. Madrid: Ed. CEP, 2009.

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.

TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.

VVAA *Arquitectura d'Ensenyament*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989.

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.