



VNIVERSITAT
D' VALÈNCIA

LA CULTURA ESCOLAR FAMILIAR I L'APRENENTATGE DELS PROBLEMES SOCIALS

TESI DOCTORAL

VICENT JOSEP PERIS DE SALES

Directors

DR. D. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

DR.D. DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

Tutor

DR. D. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

València, gener de 2022



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques

LA CULTURA ESCOLAR FAMILIAR I L'APRENENTATGE DELS PROBLEMES SOCIALS

TESI DOCTORAL

VICENT JOSEP PERIS DE SALES

Directors

DR. D. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

DR.D. DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO

Tutor

DR. D. XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ

València, gener de 2022

Els moviments actuals que reivindiquen millores en la consideració social i política de la dona han influït sobre la redacció explícita de tots dos sexes a la present Tesi Doctoral amb la finalitat d'evitar un llenguatge sexista. Però, per evitar la reiterada redacció que suposa referir-se a tots dos sexes, hem utilitzat expressions com «alumnat», «professorat», relegant-se a un ús minoritari les expressions «alumne» i «alumna», «professor» i «professora», entre les més destacades.

Com citar aquest treball?

Peris, V. J. (2022). La cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials. Tesi doctoral no publicada. València: Universitat de València.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

D. Xosé Manuel Souto González, Profesor Catedrático de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director y Tutor de la Tesis Doctoral que presenta **D. Vicent Peris de Sales**, bajo el título «**La cultura escolar familiar i l'aprenentatge de problemes socials**», hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que deba juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos.

En Valencia, enero de 2022
Fdo: Prof. CU. D. Xosé Manuel Souto González



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

D. Diego García Monteagudo, Profesor Ayudante Doctor de la Universitat de València en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. Vicent Peris de Sales**, bajo el título «**La cultura escolar familiar i l'aprenentatge de problemes socials**», hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que deba juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos.

En Valencia, enero de 2022

Fdo: Prof. AD. D. Diego García Monteagudo

Als meus pares per ensenyar-me el valor del treball constant,
als meus germans per acompanyar-me, als meus nebots per divertir-me
i a Àngels per estar tota una vida junts. Ella m'ajuda i m'entén.

AGRAÏMENTS

Ni cal dir que el comportament, la conducta, és ja una manera de pensar (...) l'experiència no passa de ser un record, gairebé sempre un record rancuniós, una realitat de segona mà.

Joan Fuster Ortells (1979, p19-21)

L'elaboració de la tesi és resultat de la reflexió per millorar la forma de treballar a través de la formació permanent. El desencís, la sensació d'estar «garbellant aigua», com acostumava a dir mon pare, m'espentava a trobar-li sentit al meu treball.

L'interés per la geografia li'l dec al meu pare a qui acompanyava als camps a treballar i allí parlaven dels interessos i preocupacions de llauradors: l'oratge, bestioles del camp, plantes i arbres i la caiguda de la rendibilitat de les explotacions cítriques. Junt amb ma mare m'han transmés el valor de la cultura escolar, la importància de conèixer i saber.

A més Corbera, localitat on cresc, ha estat privilegiada en patrimoni natural i cultural: abrics prehistòrics, muralla ibèrica, castell islàmic, ermita de reconquesta. Paisatge captivador que em dirigia a conèixer la realitat que m'envoltava. En acabar l'escola anàvem a jugar a la rodalia: les muntanyes, el castell, la plaça, les eres eren espais familiars, coneguts, viscuts.

Al poble vaig formar part de la societat musical on, a més convertir-me en músic de poble, he fet molt bones amistats i viatges molt profitosos.

La formació acadèmica iniciada al poble prompte es trasllada a Sueca on consolide el meu interés per la geografia. Formació que continua a la Universitat de València i que recorde molt profitosa. Agraïsc al departament de geografia les visites que fèiem divendres analitzant espais geogràfics i creant lligams d'amistat amb els companys. Segurament, l'interés personal a provocar ensenyaments fora de l'aula té ací el fonament: els viatges escolars, els universitaris, els de la banda...

Amb la docència ha guanyat interés la desigualtat en l'oferta educativa que es fa als centres educatius públics i tot això plegat m'ha decidit a encetar aquest treball a unes edats que no solen ser adients per esforços tan intensos. Experiència de la qual estic molt satisfet.

Satisfacció a què han contribuït moltes persones de les quals destaque primer els directors i tutor de la tesi que de manera tan eficient m'han acompanyat en el treball. A D. Xosé Manuel Souto per ser el meu mestre, ha esdevingut exemple a seguir pel seu treball i implicació social, ser un referent internacional de la Geografia. A D. Diego García Monteagudo pels seus encertats consells en l'elaboració de la tesi i l'esforç i entusiasme en ajudar-me. A D. Juan Carlos Colomer per la seua professionalitat i ajuda. Els tres i d'altres companys de la facultat de Magisteri m'han acollit en els grups d'investigació GEA-CLIO i SOCIAL(S) on he pogut conèixer experiències didàctiques seductores.

Tan important com ells ha estat Àngels Romeu, amb ella compartisc vida. A més d'animar-me, m'ha aconsellat i s'ha implicat revisant la tesi i ajudant-me en la redacció. No haguera estat possible finalitzar la recerca sense el seu compromís decidit.

També ha estat molt rellevant l'ajuda desinteressada de les persones que he pogut entrevistar i que han estat la font d'informació privilegiada de la tesi. Professors i alumnes que, a través de les entrevistes, m'han explicat la seua memòria escolar, representació que ha contextualitzat la meua experiència escolar. Vull citar els companys de l'IES Font de Sant Lluís de València on treballo: Maria Martínez, Paco Ruiz, Maria José Lucas i Arturo Arnau que han ajudat a crear un ambient de treball on és possible desenvolupar la tasca de professor-investigador a través del treball col·laboratiu de part del claustre. Als companys de l'IES Joan Fuster de Sueca per la seua amistat i paciència atenent totes les meues demandes: Joan Carles Font, Xavi Serra, Xavi Tarrasó amb els qui conversava sobre els problemes del sistema educatiu i Laura Mompó la directora del centre que m'ha ofert molta ajuda.

Junt amb ells els companys dels grups d'investigació GEA-CLIO, Socialsuv i del projecte Nós Propomos amb els quals m'he format al compartir aspiracions i projectes en interessants sessions de treball: Isabel Henarejos, Benito Campo, Juan García Rubio, Arnaldo Mira, Santos Ramírez i els col·laboradors del projecte el qual, malauradament, no he aconseguit donar-li estabilitat al centre on treballo. A tots ells el meu agraïment, admiració i respecte.

ÍNDIX DE CONTINGUTS¹

Resum / Resumen / Abstract.....	25
Introducció.....	29

PRIMERA PART. PLANTEJAMENT DELS PROBLEMES

CAPÍTOL 1.- INTERÉS DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ.....	35
1.1.- Interés social i escolar	37
1.2.- Origen de la investigació. Context escolar d'una biografia docent	51
1.3.- Professor investigador. Marc teòric per interpretar un ofici comunicatiu	58
1.4.- Finalitats personals i escolars. Les representacions socials: entre el desig personal i els condicionants col·lectius.....	63

SEGONA PART. MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

CAPÍTOL 2.- IDENTIFICACIÓ DEL PROBLEMA I ELABORACIÓ DE LA HIPÒTESI.....	69
2.1.- El problema d'investigació.....	71
2.2.- La contextualització del problema.....	74
2.3.- La definició de les perifèries escolars	99
2.4.- Hipòtesi. Discursos i biografia escolar.....	101
CAPÍTOL 3.- ELS ESTUDIS DE CASOS COM A FONAMENTACIÓ TEÒRICA.....	109
3.1.- Definició dels estudis de casos	114
3.2.- El marc territorial de l'estudi. Les àrees d'escolarització.....	118
3.3.- Rellevància de la mostra.....	136
CAPÍTOL 4.- EL TREBALL DE CAMP COM A EINA D'OBSERVACIÓ I ACCIÓ	139
4.1.- Les entrevistes a alumnat i professorat.....	141
4.2.- De l'estudi de casos a la metodologia exp-post-facto o no experimental	148
4.3.- Característiques dels entrevistats. Anàlisi de la mostra.....	154

¹ Les cites bibliogràfiques i les referències a la literatura acadèmica amb les que fonamente la tesi les he traduït totes al valencià seguint normativa Acadèmia Valenciana de la Llengua. <http://salt.gva.es/va/corrector>. Els criteris lingüístics de l'Administració de la Generalitat aprovats per la Resolució 23 de novembre de 2016, del director general de Política lingüística i Gestió del Multilingüisme.

CAPÍTOL 5.- CATEGORIES CONCEPTUALS. TEORIA	163
5.1.- Fonaments teòrics.....	164
5.2.- Característiques de l'entrevista.....	166
5.3.- Procediment d'anàlisi de l'entrevista	172
5.4.- Taxonomia.....	175

**TERCERA PART. RESULTATS. LA IMPORTÀNCIA
DELS CONTINGUTS ESCOLARS DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA**

CAPÍTOL 6.- INTERPRETACIÓ DELS FETS ESCOLARS. DE LES DADES ALS FETS	195
6.1.- Actitud displicant de l'alumnat.....	195
6.2.- Relacions professorat-alumnat	204
6.3.- Continguts incomprensibles. Les programacions. Els agrupaments	208

CAPÍTOL 7. LA POSSIBILITAT D'UNA ALTERNATIVA METODOLÒGICA DES DE LA GEOGRAFIA I HISTÒRIA. AUTONOMIA DE CENTRE I COMPETÈNCIA DOCENT	219
7.1.- L'aprenentatge significatiu a les veus de l'alumnat	221
7.2.- L'autonomia escolar per explicar problemes socials: estudis de casos comparatius.....	226

QUARTA PART. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PERSPECTIVES.

CAPÍTOL 8.- CONCLUSIONS.....	253
8.1.- Marc escolar	257
8.2.- Relació educació-societat	259
8.3.- La geografia i les ciències socials.....	261
8.4.- Limitacions i propostes.....	270
Referències bibliogràfiques.....	273
Legislació consultada	291
Annex -I- Documents escolars: programacions de segona oportunitat i instruments d'observació i avaluació.....	297
Annex -II- Exemples de transcripció d'entrevistes d'alumnes i professors dels centres estudiats	330
Annex -III- Projectes i memòries de direcció dels equips directius dels centres educatius estudiats.....	355
Annex -IV- Programa de direcció IES Joan Fuster	439

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1.1.- La paradoxa d'obligar a gaudir de l'educació.....	41
Figura 1.2.- Principals elements que interactuen i condicionen la imatge de l'educació. Participants en la creació de la imatge social sobre l'educació.....	50
Figura 1.3.- Horari personal del curs 2009-2010.....	53
Figura 1.4.- Certificat. Lloc de treball de caràcter singular d'especial dificultat.....	54
Figura 1.5.- Horari personal curs 2017-2018.....	56
Figura 2.1.- Accés al sistema escolar valencià.....	81
Figura 3.1.- Territori epistèmic definit per l'estudi d'aules de segona oportunitat.....	109
Figura 3.2.- Estudi de casos com a instrument d'anàlisi de la pràctica a l'aula.....	112
Figura 3.3.- Croquis de la Planta IES Joan Fuster. Sueca.....	132
Figura 3.4.- Plànol de la Planta de l'IES Font de Sant Lluís.....	133
Figura 4.1.- Fonts d'informació seguint la tècnica de recollida de dades.....	140
Figura 4.2.- Cicle de mostreig realitzat.....	148
Figura 5.1.- Model base entrevista semiestructurada alumnat.....	168
Figura 5.2.- Model base per entrevista semiestructurada al professorat.....	170
Figura 6.1.- Condicionants moduladors de l'actitud de l'alumne.....	196

ÍNDIX DE QUADRES

Quadre 1.1.- Les huit lleis orgàniques dimanants de Constitució Espanyola 1978	44
Quadre 1.2.- Producció legislativa orgànica educativa des de CE'78.....	45
Quadre 2.1.- Enunciats de diferents organismes en la definició de competències bàsiques	75
Quadre 2.2.- Problemes globals de les societats actuals	77
Quadre 2.3.- Despesa pública en educació a diferents països	77
Quadre 2.4.- Evolució de la inversió en educació respecte al PIB.....	79
Quadre 2.5.- Transferències de les Administracions Educatives als centres escolars de titularitat privada.....	80
Quadre 2.6.- Evolució de la despesa pública en educació.....	80
Quadre 2.7.- Evolució de la població de les àrees d'escolarització estudiades al període 2010 a 2019.	87
Quadre 2.8.- Volum de població i evolució des de 2010 a 2019. Àrees d'escolarització Joan Fuster i Font de Sant Lluís	87
Quadre 2.9.- Població per lloc de naixement a àrea d'escolarització IES Font de Sant Lluís.....	89
Quadre 2.10.- Població per lloc de naixement a àrea d'escolarització IES Joan Fuster.....	89
Quadre 2.11.- Llegendes de les abreviatures utilitzades en la caracterització de les àrees d'escolarització	91
Quadre 2.12.- Llegendes abreviatures unitats autoritzades i habilitades i nombre d'alumnes per centre.....	91
Quadre 2.13.- Col·legis d'Educació Infantil i Primària, règim públic adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca	92
Quadre 2.14.- Centres educatius de règim privat adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca.	92
Quadre 2.15.- Centres educatius de règim públic i privat adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca.....	92
Quadre 2.16.- Unitats autoritzades i habilitades als centres educatius de Sueca per titularitat dels centres i percentatge sobre el total	93
Quadre 2.17.- Llocs autoritzats i habilitats als centres educatius de Sueca per titularitat dels centres	93

Quadre 2.18.- Centres adscrits a l'IES Font de Sant Lluís	94
Quadre 2.19.- Centres que completen l'oferta educativa al Districte 10 Quatre Carreres junt amb l'IES Font de Sant Lluís.....	94
Quadre 2.20.- Oferta educativa per nivells al districte 10 Quatre Carreres	95
Quadre 2.21.- Alumnat estranger matriculat a l'ESO, IES Font de Sant Lluís València.....	96
Quadre 2.22.- Predomini o prevalença dels països d'origen dels migrants.....	96
Quadre 2.23.- Percentatge d'alumnat estranger per curs escolars a l'ESO IES Font de Sant Lluís, València	97
Quadre 2.24.- Població escolar estrangera a IES Joan Fuster Sueca.....	97
Quadre 2.25.- Barreres a l'accés, participació i aprenentatge agrupades per espais originaris.....	104
Quadre 2.26.- Nivells de resposta educativa per a la inclusió. Ordre 20/2019 de 30 abril	104
Quadre 3.1.- Alumnat i professorat del centre IES Font de Sant Lluís.....	120
Quadre 3.2.- Total alumnat i professorat IES Font Sant Lluís València i alumnat 4.ESO total i segona oportunitat	121
Quadre 3.3.- Alumnat i professorat del centre IES Joan Fuster, Sueca	121
Quadre 3.4.- Projectes de Direcció dels centres estudiats.....	125
Quadre 3.5.- Distribució per grups de l'alumnat de 3r.ESO. IES Font de Sant Lluís.....	128
Quadre 3.6.- Fracàs escolar administratiu a l'IES Font de Sant Lluís	129
Quadre 3.7.- Nombre de notificacions per comportament disruptiu lliurades a la direcció del centre IES Font de Sant Lluís.....	129
Quadre 3.8.- Proporció alumnat PR4 entrevistat respecte alumnat total 4ESO a l'IES Font de Sant Lluís.....	136
Quadre 4.1.- Nombre d'entrevistes realitzades als dos centres educatius	146
Quadre 4.2.- Edat i sexe del professorat i alumnat entrevistat als dos centres.....	146
Quadre 4.3.- Centre escolar de l'entrevistat i estudis que està realitzant.....	147
Quadre 4.4.- Resum de les entrevistes realitzades al professorat	150
Quadre 4.5.- Resum de les entrevistes realitzades a l'alumnat de Sueca.....	151
Quadre 4.6.- Resum de les entrevistes realitzades a l'alumnat de València.....	152
Quadre 4.7.- Barreres a l'accés a una escolarització plena.....	156
Quadre 4.8.- Alumne: Operacionalització del concepte «vinculació educativa». Indicators de la vinculació escolar.....	157
Quadre 4.9.- Categorització dels resultats de les entrevistes a l'alumnat.....	158
Quadre 4.10.- Categorització de les entrevistes del professorat	159
Quadre 4.11.- Plantejament de les entrevistes realitzades al professorat	160

Quadre 4.12.- Professorat: Operacionalització del concepte «Habitus Institucional»	161
Quadre 5.1.- Referents escollits per estructurar les entrevistes de l'alumnat	171
Quadre 5.2.- Agrupaments per origen dels factors que condicionen l'escolaritat. Organització jeràrquica de les afeccions manifestades per l'alumnat.....	176
Quadre 5.3.- Afeccions manifestades a les entrevistes per l'alumnat.....	177
Quadre 5.4.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat.....	179
Quadre 5.5.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: família	180
Quadre 5.6.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: mobilitat	181
Quadre 5.7.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: actitud.....	182
Quadre 5.8.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: biologia	182
Quadre 5.9.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: professorat	183
Quadre 5.10.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: currículum	184
Quadre 5.11.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: bullying.....	185
Quadre 5.12.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: espai viscut	185
Quadre 5.13.- Afeccions manifestades a les entrevistes 1 que influeixen en l'escolaritat: inclusió al barri.....	186
Quadre: 5.14.- Indicadors escollits dels Informes de Context dels centres estudiats	187
Quadre 6.1.- Les programacions als itineraris de segona oportunitat àmbit sociolingüístic.....	213
Quadre 6.2.- Gradació diferencial dels problemes en definir les possibilitats d'intervenció	218
Quadre 7.1.- Operacionalització del concepte «HABITUS INSTITUCIONAL».....	228
Quadre 7.2.- Característiques de les narracions dels professors	230
Quadre 7.3.- Comparació dels elements definidors de les categories als centres estudiats	233
Quadre 7.4.- Similituds i diferències entre els professors de Sueca i València	247
Quadre 7.5.- Etapes que estructuraven la meua formació professional	248
Quadre 8.1.- Síntesi del plantejament general de la investigació	255

ÍNDIX D'IMATGES

Imatge 2.1.- Localització de les ciutats on són els IES estudiats.....	84
Imatge 2.2.- Localització de l'àrea d'escolarització de l'IES Joan Fuster, Sueca	85
Imatge 2.3.- Localització de l'àrea d'escolarització de l'IES Font de Sant Lluís, València	86
Imatge 2.4.- Districte Quatre Carreres. Localització	95
Imatge 3.1.- Localització àrea d'escolarització de l'IES Font de Sant Lluís, València.....	119
Imatge 3.2.- Localització àrea d'escolarització de l'IES Joan Fuster, Sueca.....	119
Imatge 3.3.- Ciutat de Sueca, localització de l'IES Joan Fuster.....	130
Imatge 3.4.- Localització de l'IES Font de Sant Lluís a la Ciutat de València	130
Imatge 3.5.- Localització de l'IES Font de Sant Lluís. Àrea d'escolarització al Districte 10 Quatre Carreres	131
Imatge 3.6.- Foto aèria de l'IES Joan Fuster, Sueca	132
Imatge 3.7.- Fotografia de l'IES Joan Fuster, Sueca. La Ribera Baixa.....	133
Imatge 3.8.- Foto de l'IES Font de Sant Lluís, València	133

ANNEXOS

ANNEX - I- Documents escolars: programacions

de segona oportunitat i instruments d'observació i avaluació

Annex I-I- Programació del Mòdul Lingüístic-social. Programa de qualificació professional inicial. Operacions auxiliars de manteniment en electromecànica de vehicles. Curs 2009-2010. IES Joan Fuster, Sueca. Vicent Peris de Sales	297
Annex I-II- Memòria del Programa de Qualificació Professional Inicial. Manteniment de Vehicles. Tutor Vicent Peris de Sales. Curs 2009-2010. IES Joan Fuster, Sueca	302
Annex I-III- Activitat d'Associació de Paraules. Diego García. Programa EVOC	305
Annex I-IV- Programació del 4.ESO-PR4. Vicent Peris de Sales. IES Font de Sant Lluís. Curs 2018-2019. Programa de Reforç, mesura extraordinària d'atenció a la diversitat. Art.16.4 Ordre 38/2016 de 27 de juliol.....	306
Annex I-V- Programació experimental 4.ESO. 2021	313
Annex I-VI- L'avaluació dels aprenentatges. Les rúbriques.....	319
Annex I-VII- Dades estadístiques per elaborar exemples de representacions.....	321
Annex I-VIII- Qüestionari d'Observació. La mirada interessada al barri. Recollida informació.....	323

ANNEX - II- Exemples de transcripció d'entrevistes

d'alumnes i professors dels centres estudiats

Annex II-I.- Transcripció de l'entrevista a l'alumne AS14. IES Joan Fuster, Sueca. Realitzada el 15 de juny de 2016. Durada 22.59 minuts.....	330
Annex II-II.- Transcripció de l'entrevista a l'alumna AF11. IES Font Sant Lluís, València. Realitzada l'1 de juny de 2017. Durada 20.07 minuts	334
Annex II-III.- Transcripció de l'entrevista al professor PS01. IES Joan Fuster, Sueca. Realitzada el 16 de juny de 2016. Durada 1.15.46 hores	341

Annex II-IV.- Transcripció de l'entrevista al professor PF05. IES Font de Sant Lluís, València. Realitzada l'11 de juny de 2018. Durada 21.09 minuts	343
ANNEX - III- Projectes i memòries de direcció dels equips directius dels centres educatius estudiats	
Annex- III-I.- Programa de direcció IES Joan Fuster de Sueca. Vicent Baggetto i Torres.....	355
Annex- III-II.- Programa de direcció IES Font de Sant Lluís de València. Francesc Ruiz San Pascual	389
Annex- III-III.- Memòria del desenrotllament del projecte de direcció de l'IES Font de Sant Lluís de València. Francesc Ruiz San Pascual.....	417
ANNEX - IV- Programa de direcció IES Joan Fuster.....	439

RESUM

La Geografia Humanística i també la de la Percepció s'han preocupat per la importància de les emocions i els filtres que condicionen la relació de les persones amb la realitat viscuda. La realitat dels centres escolars i de les aules són un espai significatiu per la creació d'una actitud en un alumnat que, en interpretar la realitat escolar, desenvolupa comportaments que condicionen el seu accés als elements culturals bàsics.

El present treball s'interessa per les possibilitats del professorat de modular les actituds de l'alumnat definit com a perifèric per l'Administració, a través de la manera d'entendre el seu treball i de la forma com presenten els continguts a l'alumnat, per millorar la funció de l'escola en la societat.

El treball, fonamentat en la metodologia sociocrítica, estudia des de la definició d'un territori epistèmic particular com s'ha materialitzat l'atenció a la diversitat en dos centres públics on he treballat els últims quinze anys, sobre una mostra d'alumnat amb itineraris educatius complexos i companyes i companys professors que han narrat la seua manera d'entendre la professió. Els records de la seua experiència escolar seran la font principal per definir els obstacles i problemes que dificulten una escolarització profitosa.

El resultat ha estat plantejar una proposta educativa des de les Ciències Socials, en concret des de l'àmbit sociolingüístic dins dels programes de segona oportunitat, per fer una proposta escolar que camina a la recerca d'un model educatiu equitatiu que mobilitze les capacitats de formació dels alumnes, interessant-se pels problemes socials i ambientals que poden descobrir al seu entorn més pròxim.

Paraules clau: Geografia, emocions, records, segona oportunitat, àmbits, equitat.

RESUMEN

La Geografía Humanística y la de la Percepción se han preocupado por la importancia de las emociones y los filtros que condicionan la relación de las personas con la realidad vivida. La realidad de los centros escolares y de las aulas es un espacio significativo para la creación de una actitud en un alumnado que, al interpretar la realidad escolar, desarrolla comportamientos que condicionan su acceso a los elementos culturales básicos.

El presente trabajo se interesa en las posibilidades del profesorado para modular las actitudes del alumnado definido como periférico por la Administración y para mejorar la función de la escuela en la sociedad a través de la forma de entender su trabajo y de la forma en que presenta los contenidos al alumnado.

El trabajo, fundamentado en la metodología sociocrítica, estudia, desde la definición de un territorio epistémico particular, cómo se ha materializado la atención a la diversidad en dos centros públicos donde he trabajado los últimos quince años, y lo hace sobre una muestra de alumnado con itinerarios educativos complejos y compañeras y compañeros profesores que han narrado su manera de entender la profesión. Los recuerdos de su experiencia escolar serán la fuente principal para definir los obstáculos y problemas que dificultan una escolarización provechosa.

El resultado ha sido el planteamiento de una propuesta educativa desde las Ciencias Sociales, en concreto desde el ámbito sociolingüístico dentro de los programas de segunda oportunidad, para hacer una propuesta escolar que camine hacia la búsqueda de un modelo educativo equitativo que movilice las capacidades de formación de los alumnos, interesándose por los problemas sociales y ambientales que pueden descubrir en su entorno más próximo.

Palabras clave: Geografía, emociones, recuerdos, segunda oportunidad, ámbitos, equidad.

ABSTRACT

Humanistic Geography and that of Perception have been concerned with the importance of emotions and the filters that condition people's relationship with the lived reality. The reality of schools and classrooms is a significant space for the creation of an attitude in students who, when interpreting the school reality, develop behaviours that condition their access to basic cultural elements.

The present work is interested in the possibilities of the teachers to modulate the attitudes of the students defined as peripheral by the Administration and to improve the function of the school in society through the way of understanding their work and how it presents the content to students.

The work, based on the socio-critical methodology, studies, from the definition of a particular epistemic territory, how attention to diversity has materialized in two public schools where I have worked for the last fifteen years, and it does so on a sample of students with complex educational itineraries and colleagues who have narrated how they understand the profession. Memories of their school experience will be the primary source for defining obstacles and problems that hinder successful schooling.

The result has been the proposal of an educational approach from the Social Sciences, in particular from the sociolinguistic field within second-chance programs, to make a school proposal that moves towards the search for an equitable educational model that mobilizes training capacities of the students, taking an interest in the social and environmental problems that they can discover in their immediate environment.

Keywords: Geography, emotions, memories, second chance, areas, equity.

INTRODUCCIÓ

La Tesi doctoral² que ara encete naix de la voluntat d'entendre un problema que m'acompanya molts anys en la meua pràctica diària com a professor de geografia. La formació inicial i permanent desenvolupada al llarg de més de vint anys de professió no aconseguia apaivagar el maldecap: per què un percentatge significatiu de l'alumnat rebutja l'oferta cultural que la societat els proposa a través del sistema educatiu? Per què alumnat i professorat, a més de l'opinió publicada, consideren natural no assolir els elements culturals bàsics i realitzar una inserció condicionada en la societat per un percentatge significatiu de l'alumnat, inserció que se situa en una posició perifèrica, subordinada en la societat?

El problema no resta circumscrit a la realitat escolar, la depassa generant un problema estructural amb implicacions socials, econòmiques i polítiques. Les dades oficials corroboren la gravetat del problema de l'accés i gaudi del dret bàsic fonamental com és l'educació. Les estadístiques oficials són decebedores a escala estatal i regional, valguen dues dades d'exemple: la mitat dels alumnes de 15 anys ha repetit un curs i la graduació a través dels programes de segona oportunitat supera el 25% dels alumnes, un de cada quatre (dades MEC 2014-2017).

La proposta investigadora es fixa en la rellevància de les emocions de l'alumnat a l'interpretar la realitat educativa que obligatòriament cursen a l'adolescència. La convivència a les aules es conforma gràcies a les habilitats del professorat en generar ambients d'aprenentatge. Per tant, les seues opinions respecte a la funció de l'escola són rellevants. Hem volgut transformar les opinions i els sentiments del meu espai viscut com docent a diferents aules en una explicació individual, explicació que aspira a generalitzar-se sobre l'espai escolar institucional; es a dir, volem explicar una realitat individual des dels conceptes acadèmics que determinen la meua formació. Això és un repte de la recerca, ja que necessitaré allunyar-me de les meues apreciacions subjectives per racionalitzar els fets que apareixen com a resultat de l'observació.

El problema s'estudia empíricament en dos centres on he treballat els últims quinze anys l'IES Joan Fuster a Sueca i l'IES Font de Sant Lluís a València on he recollit les històries acadèmiques d'alumnat que ha patit itineraris escolars abruptes i ha estat dirigit, majoritàriament, a programes de segona oportunitat i les narracions autobiogràfiques dels meus companys professors que m'ajuden a situar visions professionals diferenciades respecte de la funció del sistema educatiu en la societat.

La metodologia es fonamenta en l'enfocament sociocrític. Entenem la realitat com una construcció social d'estructures contextualitzades històricament. El seu desenvolupament es realitza a través de tècniques qualitatives, com són les entrevistes semiestructurades i l'observació participant, i tècniques quantitatives generades per l'anàlisi documental. La concepció de la investigació és ideogràfica: les explicacions es fan en un context i un temps donat realitzant un tractament qualitatiu i inductiu. Es posa l'èmfasi en la comprensió i interpretació de la realitat educativa. Sabem que la subjectivitat és la

² Aquesta Tesi Doctoral forma part del projecte «Educació i formació ciutadana del professorat iberoamericà: conèixer la representació del saber geogràfic i històric per a promoure una praxi escolar crítica» (GV/2021/068), finançat per la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

principal limitació al ser l'investigador l'instrument de mesura. Tant la metodologia com els mètodes i tècniques emprades han estat provades i validades a diferents estudis acadèmics. (Souto, García-Montegudo i Fuster, 2018; Souto, García-Montegudo, 2019). Podem catalogar aquesta investigació com a estudi de cas, com s'exposarà, que està dins el marc teòric sociocrític que relaciona el marc institucional amb les decisions subjectives.

Els objectius principals de la investigació busquen primer descobrir que passa a les aules i centres escolar per després proposar una alternativa que permeta recuperar i incorporar a la vida acadèmica l'alumnat perifèric i, a través d'ella, a la inserció social no condicionada per dèficits escolars, familiars i contextuals.

Proposaré oferir els continguts socials i ambientals dins l'àmbit interdisciplinari sociolingüístic que acull les disciplines ciències socials, valencià i castellà. Proposta fonamentada en l'experiència educativa personal i el treball desenvolupat a l'IES Font de Sant Lluís per un grup docent des del curs 2013-2014 i on m'integre el curs escolar 2016-2017. Organització escolar que s'ha generalitzat al primer curs ESO a la Comunitat Valenciana.

El plantejament del problema es desenvolupa al capítol primer on explicitem l'interès social i escolar del problema triat, l'accés condicionat al dret fonamental a l'educació acceptat i naturalitzat tant per l'alumnat com per les famílies i la societat en general. Problema triat per la manera d'entendre la pràctica professional i la voluntat de millorar, buscant entendre la funció professional com a professor investigador i estudiant les emocions i comportament tant d'alumnat com de professorat, protagonistes de l'acció educativa.

El plantejament teòric i metodològic del problema s'ocupen els quatre capítols següents.

El capítol segon s'ocupa de definir el problema d'investigació i contextualitzar-lo. Els fets no són rellevants per se sinó per l'elaboració teòrica que podem fer per explicar-los (Bunge, 1959). Fruit d'aquesta elaboració teòrica ha estat la conceptualització de les perifèries escolars per definir el grup d'alumnes que han travessat itineraris educatius abruptes. Els resultats els ordenarem i interpretarem a través de la hipòtesi que ajuda a convertir les dades en fets, de la realitat a la teoria.

El capítol tercer se centra en el mètode per analitzar la realitat que triem: l'estudi de casos que definim per justificar la manera que ens apropem a la realitat.

Al capítol quart analitzem la font d'informació principal, les entrevistes i la seua rellevància gràcies a les característiques significatives de la mostra.

La conversió de la realitat observada en teoria es completa en el capítol cinqué realitzant la conceptualització de les entrevistes, definir els obstacles que dificulten una escolarització profitosa, i la taxonomia, definir les característiques dels alumnes com a elements pertorbadors de l'escolaritat.

Els resultats del treball teòric es mostren als capítols sisé i seté. Les aportacions del treball referides a les causes de l'actitud displent de l'alumnat i les aportacions que podem fer per modular l'actitud de l'alumnat front l'oferta educativa. Organitzant les actuacions des de les possibilitats que poden afectar més des de l'escola, ens centrem primer en la manera d'entendre la professió i la manera de relacionar-se amb l'alumnat. Després reflexionem sobre la forma de presentar els continguts per aconseguir ambients

d'aprenentatge productius en la formació de la personalitat de l'alumnat i la seua socialització. Per últim, insistim en la importància de l'autonomia escolar per articular solucions als problemes sentits al centre. El context social generat en un temps i en un espai donat i la seua evolució han de ser coneguts pel claustre i actuar en conseqüència.

Finalment ens fixem en les limitacions que la investigació té, hem estudiat de manera parcial un problema pel qual els resultats també seran parcials i les solucions proposades fal·libles, proposem vies de treball que es poden definir des del present treball.

PRIMERA PART:

**PLANTEJAMENT DELS
PROBLEMES**

PRIMERA PART:

PLANTEJAMENT DELS PROBLEMES

Quan comencem una recerca necessitem precisar els objectius i els problemes que volem abordar. Si la investigació procedeix d'una introspecció sobre la praxis escolar és evident que els desitjos subjectius influiran sobre la delimitació de l'estudi. Per això, cal definir amb precisió els interessos personals, per no contaminar les dades que hem recollit de les entrevistes i documentació escolar.

Aquesta primera part, amb un únic capítol, pretén mostrar la delimitació del problema entre els desitjos personals, com docent i ciutadà, i les limitacions institucionals, com funcionari de l'Estat. Transformar una experiència vital en estudi de cas és complicat, però tenim antecedents que ens serviran de suport d'autoritat.

Nieves Blanco i José Eduardo Sierra (Blanco i Sierra, 2013) evoquen l'experiència personal com a eix de formació per donar sentit a què es fa a l'escola i superar la rutina mecanicista en crear una pràctica diària personal.

Ramón Galindo (1996 i 2017) s'ocupa del coneixement que té el professor i del que utilitza per respondre a les necessitats pràctiques diàries, coneixement no adquirit en la formació inicial. Planteja com s'aprén a ensenyar generant una construcció social i personal, destacant les experiències prèvies com a fonamentals.

A més a més, l'estudi està contextualitzat en un programa de recerca que estudia les representacions socials de la cultura escolar. I aquest és un exemple de com un professor intenta qüestionar, impugnar, una normativa legislativa per facilitar un aprenentatge emancipatori de l'alumnat.

CAPÍTOL 1

INTERÉS DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

La investigació acadèmica que encete busca millorar el meu enteniment de la realitat escolar, aconseguir profit social del coneixement creat mitjançant la seua difusió. El coneixement profitós no pot intentar ser asèptic, evitar plantejaments problemàtics o proposar continguts desvinculats de la realitat coneguda i viscuda per l'alumnat, volem fer visibles problemes ambientals i socials des de la geografia per mobilitzar l'interés i implicació de l'alumnat. Sense l'interés del subjecte que estudia és impossible l'aprenentatge. I això ho sap qualsevol persona que puga reflectir sobre el comportament i les aptituds dels seus alumnes. Una manera d'analitzar l'aprenentatge que ha estat sistematitzat pel constructivisme.

Crear coneixement pel coneixement seria, com explica Paul Thompson, una mena de *«turisme contemporani que utilitza el passat com un altre país estranger on escapar»* (1988, p.9). El treball que comence analitza dos contextos educatius diferenciats, dos centres d'educació secundària obligatòria per descobrir els condicionants personals, familiars, socials i legals que dificulten la transmissió dels elements culturals bàsics des dels centres educatius.

El primer capítol servirà per definir l'interés social i escolar de la investigació. Interés que es pot focalitzar des del vessant polític, el prestigi dels estats, l'econòmic, entendre el coneixement com a recurs econòmic, el social, com a element de cohesió i inclusió de la diversitat, i també el cultural, el coneixement com a element patrimonial que ens dona una identitat i ens fa transcendents. El problema és una elecció personal, lliure i no neutral, vull millorar la meua formació contínua a través de la investigació.

El valor social de l'educació l'explique des dels preceptes constitucionals, des de l'ideari democràtic que definirà el model de ciutadà creador d'un projecte de vida digne.

L'origen de la investigació és la reflexió personal sobre els efectes de la meua tasca com a professor i com millorar-la, reflexió que deriva en desenvolupar el treball des del convenciment i oportunitat de treballar seguint el model de professor-investigador. Un professor de Geografia i Història, com és el meu cas, no pot deixar d'analitzar el context social on es desenvoluparà l'aprenentatge. Sap, per experiència, i ara per la recerca que he fet, que el capital cultural que els transfereix la família condiciona el comportament escolar de les persones que anomenen alumnes.

1.1.- Interés social i escolar

Les societats democràtiques, a través dels pressupostos Generals de l'Estat, dediquen una partida considerable de recursos públics a oferir ensenyament bàsic gratuït a tota la població, obligació assumida per l'estat a l'article 27.4 de la Constitució Espanyola de 1978 (en avant: CE'78). Inversió que porta aparellada la valoració de la seua efectivitat. La valoració es defineix a través de les dades oficials que les administracions educatives, Ministeri i Conselleria i organismes internacionals, quantifiquen el profit de la inversió creant indicadors de rendiment acadèmic.

Els professors García-Rubio i Souto (2020), amb les dades del Ministeri d'Educació de 2018, aporten dades quantitatives significatives referides a indicadors educatius que a continuació explique seguint diferents fonts. Els autors citats també les defineixen, advertint: «*les definicions estadístiques no són objectives, sinó que amaguen interessos de les institucions*» (2020, p.16). Les institucions públiques defineixen els indicadors educatius fent explícit el seu abast i significació, definicions que utilitzem ací: taxa de graduació; taxa d'abandonament educatiu primerenc; taxa d'idoneïtat i taxa de repetició de curs. Totes elles presenten uns valors alarmants, tant en l'àmbit estatal com regional en comparar-les amb valors europeus.

La taxa bruta de graduació per nivell educatiu és la relació entre l'alumnat que acaba els estudis dels nivells que es relacionen, independentment de la seua edat, respecte al total de la població de l'edat teòrica de començament de l'últim curs del dit ensenyament³.

La taxa d'abandonament educatiu primerenc és el percentatge de persones de 18 a 24 anys que no ha completat l'educació secundària de segona etapa, que segons la Classificació Internacional d'Educació (CINE-2011) correspon a nivell 3, i no ha seguit cap tipus d'estudi o formació en les quatre últimes setmanes⁴.

La taxa de idoneïtat és el percentatge d'alumnat que es troba matriculat en el curs teòric corresponent a la seua edat. Mostra l'alumnat que realitza el curs que li correspon a la seua edat. Descendeix a mesura que s'incrementa l'edat⁵.

La taxa de repetició és el percentatge de repetidors en un grau i en un any escolar determinat respecte els alumnes matriculats en eixe grau l'any escolar anterior. La repetició és la mesura d'atenció a l'alumnat que presenta desajustaments en el seu rendiment acadèmic dins els processos d'ensenyament i aprenentatge⁶.

Efectivament, la comparació dels indicadors estatals i els europeus són negatius i aquesta deficiència s'incrementa en examinar els valors regionals del País Valencià. Una quarta part de l'alumnat espanyol no es gradua, tampoc ho fa més d'un terç de valencians. Les dades d'abandonament primerenc doblen les europees tant a l'estat com a l'autonomia. La repetició de curs, mesura d'atenció a la diversitat excepcional, s'ha convertit en endèmica a Espanya i al País Valencià. L'abandonament a la Unió Europea és del 10,8%, mentre la Comunitat Valenciana amb un 20,8% la dobla en dones i el supera en homes amb un 24,4%. «*L'abandonament educatiu no és sols un problema escolar, també ho és del sistema productiu*» (Ariño i García-Pilán, 2018, p.368). La constatació del dèficit dels sistemes estatal i autonòmic en oferir un dret fonamental bàsic de manera equitativa apareix en qualsevol dada quantitativa. El problema conjuga «*la reducció de la despesa pública en educació, que en Espanya s'ha reduït un 16,78% entre 2009 i 2014*» (op.cit., p.365), amb «*la desafecció de la població jove al sistema escolar*» (op.cit., p.367), que genera vulnerabilitat creixent per dificultats d'atendre la diversitat del sistema i que es mostra amb elevats nivells de conflictivitat, absentisme, repetició i abandonament escolar. (García-Rubio i Souto, 2020). A més a més, he procurat explicar aquestes deficiències en les representacions socials transmeses tant pels alumnes com pels professors de la mostra estudiada respecte a la funcionalitat social del saber escolar,

³ La font consultada és l'Institut Nacional d'Estadística. <https://ine.es/>

⁴ La font consultada és l'Institut Nacional d'Estadística. <https://ine.es/>

⁵ Font consultada: Ministerio de Educación y Formación Professional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>

⁶ Font consultada: Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears. http://iaqse.caib.es/documentos/documentos/document_1_repeticio.pdf

i més específicament a la interpretació del coneixement social, des de Geografia i Història, respecte a la societat on viu. En aquest capítol aniré exposant els objectius de la recerca en relació amb les meues finalitats personals docents.

El govern valencià destinarà gairebé un de cada cinc euros del pressupost anual a educació⁷. La inversió en educació també mostra la rellevància de l'educació dins la societat on el coneixement és la base del desenvolupament econòmic i fonament del benestar general. El volum de la inversió és important, però per ell sol no aconsegueix definir la situació perquè cal també considerar com i a què es dirigeix la inversió.

A Espanya els resultats del Programa Internacional per a l'Avaluació dels Estudiants (en avant PISA) estan pròxims a la mitjana del països participants, aquest no és el problema. A més, cal qüestionar-se la valoració que es fa dels resultats educatius com ja fan els mateixos responsables del projecte⁸.

El professor Juan García Rubio mostra una clara divergència en els resultats espanyols a PISA, pròxims a la mitjana dels països participants, i les dades de graduació dels alumnes al quart curs ESO:

Els coneixements dels nostres alumnes no es troben tan allunyats dels països del nostre entorn europeu, enfront del que pareixia desprendre's de les dades del fracàs escolar administratiu. El fracàs escolar PISA rebaixa en quasi una tercera part el fracàs escolar avaluat als centres escolars (...) la diferència indicada ens ha de fer reflexionar sobre el discurs que ha calat en la societat sobre la falta d'exigència de les escoles espanyoles. (2017a, p.205)

Els resultats de les proves PISA pateixen una valoració mediàtica i política que es qüestionada per la mateixa organització internacional que la promou i també per diferents acadèmics els quals valoren els resultats PISA afirmant que mostren l'eficiència del sistema (Martínez, 2006) que tindrien que centrar-se en millorar la inversió (Benejam, 2002) en criteris de justícia social i inclusió ciutadana que haurien de primar sobre els indicadors numèrics (Beltrán, 2016) i, fins i tot, s'afirma contundentment que, malgrat la seua acceptació internacional, «les proves PISA no tenen validesa per mesurar els resultats dels sistemes educatius» (Carabaña, 2016b, p.158).

Les dades i la seua interpretació són de tanta rellevància que el Ministeri d'Educació i Formació Professional crea el 2012 un organisme responsable de l'avaluació del sistema educatiu espanyol: El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en avant INEE). Aquest organisme estableix estàndards metodològics i científics que són garantia de qualitat, validesa i fiabilitat de les avaluacions educatives en l'àmbit nacional i internacional, també elabora el Sistema Estatal d'Indicadors d'Educació i edita la Revista de Educación⁹. Estàndards coherents amb els promoguts per l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (en avant OCDE), i la Comissió Europea. El control i interpretació de les dades dona poder i permet orientar l'opinió pública. Crear, difondre i interpretar dades és una forma d'influir, per això, al donar un valor a les dades és difícil no reflectir els teus interessos en la interpretació. Si no és possible fer una valoració neutral, cal transparència i defugir ambigüitats (Habermas, 1990).

⁷ El projecte de pressupostos de la Generalitat Valenciana per educació any 2020 és de 4.419.356,44 sobre el total pressupostat de 23.021.985,48. Gairebé el 20% del pressupost un de cada cinc euros. Font: http://www.hisenda.gva.es/auto/presupuestos/2020/T0V/T9_val.html captura el 3-1-2020.

⁸ Declaracions de Valerie Hannon a El País.

⁹ https://elpais.com/sociedad/2019/11/27/actualidad/1574875608_209761.html

⁹ La Revista de Educación és una publicació científica del Ministeri d'Educació i Formació Professional que difon els avanços en investigació i innovació educativa. L'any 2012 publica un número extraordinari sobre polítiques públiques de suport i reforç educatiu. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

Aina Tarabini (2020) explica que l'escola és la institució especialitzada en la transmissió i adquisició de coneixement, funció que realitza de forma incompleta i esbiaixada com demostren les dades exposades i que genera formes d'exclusió i reproducció de desigualtats. Martínez defineix l'escola com un agent de transmissió cultural i un àmbit de construcció permanent de la cultura que imparteix (1990, citat en Pulido 1995, p.12). Si l'escola ha de permetre l'accés als elements culturals bàsics a tots els ciutadans, seguint l'ideari educatiu democràtic que considera l'educació un dret fonamental al permetre el gaudi dels altres drets humans i no ho aconsegueix, com demostren les dades que exposem, podríem parlar de crisi. Crisi materialitzada en les possibilitats d'inserció plena en la societat d'un percentatge rellevant d'alumnat que denominem perifèric i que mostra un dèficit estructural del sistema. La crisi naix tant del qüestionament de la mateixa funció de l'escola bàsica: si és única o és, de fet, diversa com assenyala Charlot: «*la realitat refuta els discursos oficials, legítims. La realitat demostra que hi ha gent que no vol aprendre*» (2014, p.18) o la mateixa legitimitat de la cultura escolar mutant al ser qüestionada, com explica Dubet: «*hi ha declinació d'una forma escolar canònica de socialització definida com a programa institucional*» (2005, p.64).

1.1.1.- El valor social de l'educació

L'educació és el dret fonamental públic i bàsic que permet conèixer i exercir altres drets i deures als ciutadans en una societat democràtica. La creació i consolidació d'una societat democràtica no només necessita canvis legislatius, «*cal també canviar les consciències, mostrar el potencial transformador de l'educació*» (Condorcet, 2001, p.12). Cal sentir-se part integrant de la societat exercint els drets de manera lliure, igual i solidària. «*L'educació per a la democràcia és una de les principals exigències de la democràcia mateixa*» (Tomàs y Valiente, 1981) i afirma que la Constitució té un ideari educatiu definit per l'objectiu que ha de perseguir l'educació: el lliure desenvolupament de la personalitat, fonament de l'ordre polític i de la pau social (op.cit., 1981). Així: els ciutadans que s'integren en el cos electoral quan assoleixen la majoria d'edat han de ser ciutadans que han exercit obligatòriament el dret a l'educació (Pérez Royo, 2019). I això és el que proposem amb el meu treball docent, que ara recolze amb aquesta recerca. Una feina condicionada per la meua formació inicial en Geografia i Història.

La responsabilitat política dels ciutadans, en definitiva, ha de permetre que el funcionament del sistema democràtic siga conforme amb les demandes de la societat. El lligam entre educació i democràcia és nítid: si l'educació possibilita exercir drets, com més individus exerceixen aquests drets, més individus necessitaran els poders públics incloure'ls en el sistema educatiu.

Oferir l'educació com un bé públic comú¹⁰ a través d'un sistema educatiu estructurat ocupa a organismes nacionals i internacionals: la Declaració Universal dels Drets Humans de 10 de desembre de 1948 (Resolució Organització de les Nacions Unides (ONU) 217 A (III)), la Constitució Espanyola de desembre de 1978 i la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea del 2000 busquen el ple desenvolupament de la personalitat humana¹¹ (Art.10.1 CE'78).

¹⁰ Preferisc el concepte *bé a servici* segons l'utilitza Rita Locatelli (2018). Un bé sempre satisfà una necessitat mentre que servici pot ser usat o no. Bé públic té com a propietats absència de rivalitat, el consum d'una persona no redueix consum d'altres, i no exclusivitat, impossible excloure algú del consum. Educació mostra característiques de bé públic i privat alhora.

¹¹ Articles 26.2 Declaració ONU, Art. 27.2 CE'78 i Art 53.1 Estatut Autonomia Comunitat Valenciana. Art. 14 Carta Drets Fonamentals Unió Europea.

El dret a rebre educació és tan important que els poders públics assumeixen l'obligació d'oferir-lo, i la converteixen en obligatori pels ciutadans (art.9.2 i 27.4 CE'78). El principi d'educació com a bé públic demana la responsabilitat de l'Estat per definir i preservar els interessos col·lectius de la societat *«qüestions d'equitat i justícia social que podrien justificar igualment la intervenció pública de naturalesa redistributiva. Les funcions redistributives i reguladores són funcions essencials de l'Estat per garantir la igualtat d'oportunitats educatives, la integració i la cohesió social»* (Locatelli, 2018, p.4).

La paradoxa d'obligar a gaudir d'un dret fonamental és plantejada per Quino de la següent forma:

Figura 1.1.- La paradoxa d'obligar a gaudir de l'educació.



Font.- Gimeno Sacristán (2018). Consulta en línia 24-05-19.

La rellevància del sistema educatiu dins la democràcia ha estat destacada des del naixement mateix de l'Estat lliberal amb la Revolució Francesa. El 1792 el Marquès de Condorcet presentava a l'Assemblea Nacional francesa un informe i projecte sobre la instrucció pública on encarregava al poder públic la creació d'un sistema escolar com a deure de justícia per no obligar els ciutadans a *«pronunciar-se sobre el que no coneixen, a escollir quan no poden jutjar»* (Condorcet, 2001, p.53). Des d'aleshores el dret a rebre educació ha estat lligat a l'exercici de la ciutadania plena, convertint l'educació en el fonament de la convivència democràtica.

La nostra Constitució s'ocupa de l'educació a l'article 27, capítol segon, del Títol Primer: Dels Drets i Deures Fonamentals. L'educació dret i bé públic comú democràtic basteix, junt la justícia, la sanitat i els serveis socials, la societat del benestar. Els estats democràtics busquen convertir el creixement econòmic en desenvolupament social a través del sistema públic de transferències, a través dels sistemes sanitaris, educatius i els serveis socials a les famílies. Malgrat que la finalitat siga oferir a tota la població nivells mínims de benestar material, *«la despesa pública té efectes redistributius perquè afecta amb desigual intensitat a les llars amb diferents nivells de renda»* (Ariño i García-Pilán, 2018, p. 232).

Les finalitats fonamentals de l'educació i l'aprenentatge, seguint l'Informe Delors (1996) són aprendre a conèixer, a fer, a viure junts i a ser. Aquestes finalitats justifiquen el finançament dels sistemes educatius públics.

Des del nostre àmbit de coneixement, les Ciències Socials, l'explicació dels problemes socials i les formes de proposar una solució a través de la participació democràtica assoleixen una rellevància fonamental. Volem ajudar l'alumnat a formar-se com a ciutadans i convèncer-los que formen part de la sobirania nacional, que políticament poden decidir de manera responsable la manera d'articular

la societat com a part de la sobirania que som. Un objectiu que he volgut recollir en aquesta recerca, encara que pugui parèixer una utopia de docent. Rebutjar les utopies és acceptar el conformisme de la representació social de la realitat, que volem impugnar des d'aquesta investigació.

Les Ciències Socials ajuden l'alumnat a formar-se com a ciutadans dignes¹². El coneixement dels fets històrics ajuden a contextualitzar i entendre l'actualitat i articular un projecte individual i col·lectiu encoratjador. Sabem que la representació social d'aquesta matèria no es correspon amb aquesta afirmació, però volem mostrar que hi ha una possibilitat d'aconseguir aquest objectiu. I eixe és el repte de la meua tasca, que es recolça amb les dades qualitatives de les opinions de la comunitat escolar i els documents de les programacions i les avaluacions escolars que hem creat i consultat.

El currículum oficial selecciona quins elements culturals s'ensenyen a l'escola i regula els elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cadascun dels ensenyaments. El procés clou amb els criteris d'avaluació que determinen el grau d'adquisició de les competències i dels èxits en la consecució dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa (Art.6.2.f de la Llei Orgànica d'Educació de 3 maig de 2006 [en avant LOE]). A les Ciències Socials la demostració de l'assoliment de competències bàsiques se centra en criteris d'avaluació com el que proposa per a quart ESO: 4º.GH. BL7.2. Examinar els factors i protagonistes individuals i socials que impulsaren el procés de transició democràtica i reconèixer els fets més destacats i els obstacles que dificultaren aquest procés a partir de la comparació de diverses interpretacions historiogràfiques. Un criteri exigent que, evidentment, necessita de l'activació de diferents competències per demostrar el domini del criteri referit.

A més, resulta interessant la proposta que des de la neurociència ens fa el professor Antonio Damasio (2001) afirmant que l'objectiu d'una bona educació és educar les nostres emocions. Donar valor als sentiments i les emocions en el desenvolupament d'estratègies de raonament, suposa un canvi radical en la manera de plantejar com s'ha d'educar la ciutadania: *«el paper assenyalat pels sentiments en la construcció de la racionalitat té implicacions per alguns temes als que la nostra societat s'enfronta normalment, entre ells l'educació i la violència»* (Damasio, 2001, p.227).

Un discurs semblant defensa Francesc Ferrer i Guàrdia respecte a l'educació integral de l'alumnat quan diu *«no s'educa disciplinant només la intel·ligència, sinó que s'ha de comptar també amb el sentiment i la voluntat»*, (1990, p.99).

1.1.2.- El context espanyol

A Espanya els poders públics estructuren l'oferta educativa a través d'infraestructures, equipaments i normes legals variades. Les diferències en les eines disponibles per desenvolupar el sistema educatiu al territori poden convertir-se en desigualtats. No tots els ciutadans accedeixen al dret, als drets en general, amb les mateixes condicions i això pot generar desigualtats (Fernández, Mena i Riviere, 2010; Gimeno, 1999).

Les dades oficials mostren que molts alumnes no han tingut una escolaritat satisfactòria. Una escolaritat satisfactòria seria aquella que l'estat s'obliga a oferir i obliga a l'alumne a aconseguir formar-se de manera crítica i reflexiva *«per accedir a les ofertes culturals dels coneixements existents i desenrotllar-*

¹² El concepte dignitat l'entén com la capacitat de les persones per bastir un projecte de vida sense dependències de tercers. El filòsof Javier Gomà Lanzón defineix dignitat com el valor incondicional de l'individu no subjecte a convencions, el ser titular d'un dret sense mèrit moral. https://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466611644_402913.html

se com a persona, perfeccionar les seues capacitats de comunicar i comunicar-se amb els altres» (Gimeno, 2018, p.5). L'avaluació de la satisfacció es fa tant des de l'oferta per l'administració educativa, les dades oficials són nefastes si les comparem amb el context pròxim, com des de les narracions dels itineraris escolars dels alumnes i la consideració de la tasca professional de professors.

1.1.3.- El marc legislatiu. La Constitució Espanyola de 1978

Les lleis són un producte històric, fruit d'un moment concret i, per això, produccions criticables i millorables. La Constitució Espanyola de 1978 és la plasmació de la voluntat popular de crear un sistema democràtic i integrar-se al món. La Constitució s'elabora en un context complicat on confluïren diferents crisis que es reforçaven mútuament: la crisi política en quedar-se la dictadura sense líder (1975); la crisi econòmica pels efectes de la crisi del petroli (1973) i la crisi social per incertesa generada per les dues anteriors. El professor Enrique Fuentes Quintana¹³ explica la significació dels Pactes de la Moncloa, nom amb el qual es coneix el Programa de Sanejament i Reforma Econòmica, com a element fonamental pel naixement de la Constitució. La legitimitat democràtica s'aconseguiria en superar la crisi econòmica: *«una economia en crisi constitueix un problema polític fonamental»* (Fuentes, 1993, p.43). El consens polític que possibilita superar la crisi econòmica es diluirà aviat, com mostra tant la dimissió del president Suárez primer com l'intent de cop d'estat de 23 de febrer de 1981 que li segueix.

Els debats sobre el marc legislatiu condiciona la lectura de la realitat social per part de l'alumnat. Les opinions dels mitjans de comunicacions crea una realitat virtual que entra dins del comportament de l'alumnat quan entra a les aules. Per això, és necessari analitzar la comunicació escolar com un producte històric. Les referències als fets que estem realitzant facilitaràn la interpretació dels comportaments dels xics/xiques que arriben a les aules de Secundària. El seu hàbit educatiu escolar està condicionat per la idea de progrés social en relació amb l'estudi escolar.

La CE'78 acull tres característiques ressaltades de manera exagerada com èxits però en el seu desenvolupament han generat importants problemes. És la nostra una constitució pactada, elaborada ràpidament i rígida en la reforma. El consens crea un articulat imprecís i ambigu, amb un recurs excessiu a lleis orgàniques, la celeritat en elaborar-se en menys de dos anys, que separen la Llei 1/1977 para la Reforma Política (BOE 5 gener) i la publicació de la Constitució Espanyola de 1978 (BOE 29 desembre), i les excessives exigències per reformar-la dificulta la seua adaptació a la realitat social. El resultat és una Constitució ambigua amb limitades capacitats reals per regir el poder i per canalitzar els problemes d'organització de l'Estat.

L'article 27 situat a la secció primera del capítol segon del títol primer Dels Drets i Deures Fonamentals, és l'únic article que s'ocupa de l'educació. És un bon exemple de les virtuts i defectes del text constitucional que hem apuntat abans.

L'article vint-i-set acull dèficits i virtuts de les quals jo destaque les següents:

Respecte de les virtuts n'assenyale tres:

¹³ Economista reputat, fou vicepresident segon i ministre d'hisenda entre juliol de 1977 i febrer de 1978 quan va dimitir per l'aplicació tova de les reformes proposades als Pactes de la Moncloa.

- Reconèixer totes les persones com subjectes perceptors del dret, sense cap condicionant (edat, sexe, nacionalitat...) dret que assegura assumint l'estat la seua prestació i convertint-lo en obligatori i gratuït.
- La segona virtut és que, per desenvolupar la personalitat humana de forma lliure, proposa els valors democràtics, no és neutral ideològicament i es prova que obliga a la participació democràtica dels membres i institucions de la comunitat educativa.
- La tercera dona llibertat als professors per exposar i discutir el que pensen, l'únic límit és la veritat científica. «La ciència ha de ser lliure en les seues manifestacions» (Tomás y Valiente, 1981).

Les deficiències més perniciososes derivades de l'ambigüitat de l'articulat són que atorga al legislador molta capacitat per imposar els seus interessos ideològics. El resultat és que la legislació educativa ha obligat periòdicament al Tribunal Constitucional a fixar el significat exacte i els límits interpretatius dels conceptes de l'article vint-i-set. Després de quaranta anys l'alt tribunal no ha pogut fixar ni la materialització del dret a la lliure elecció de centre ni tampoc l'oferta de formació religiosa pels centres, entre d'altres.

La provisionalitat i inseguretat de la legislació educativa ha provocat en les famílies una resposta congruent: atorgar a l'educació valor econòmic, reforçant la capacitat segregadora del sistema educatiu¹⁴.

Hem volgut analitzar el marc normatiu per mostrar que els/les professors/es ens enfronten moltes vegades a una legalitat que és confusa i que no es tradueix en objectius que podem desenvolupar des de les aules. Moltes vegades la legalitat es transforma en un obstacle per treballar a un centre educatiu amb uns continguts, que com és el cas de les ciències socials, procuren explicar els fets que determinen el joc democràtic dins del context de la ciutadania. Enfront d'aquest obstacle hem volgut interpretar les normatives des del meu paper de docent, funcionari de l'Estat i ciutadà per analitzar l'espai absolut del sistema escolar institucional. Aquest marc normatiu determina un sentiment i comportament als xics/xiques que anomenen alumnat. Un comportament que està condicionat per la percepció i representació social de les famílies i companys/es que conformen la comunitat escolar, en aquest cas els centres estudiats en Sueca i València.

Quadre 1.1.- Les huit lleis orgàniques dimanants de Constitució Espanyola 1978.

-
- 1- Llei Orgànica 5/1980 de 19 de juny, regula l'Estatut dels Centres Escolars. LOECE.

 - 2- Llei Orgànica 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació. LODE.

 - 3- Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. LOGSE.

 - 4- Llei Orgànica 9/1995 de 20 de novembre, de la participació, avaluació i govern dels centres docents. LOPEG.

 - 5- Llei Orgànica Qualitat Educació. LOCE.

 - 6- Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig, d'Educació. LOE.

 - 7- Llei Orgànica 8/2013 de 9 de desembre, per la millora de la qualitat educativa. LOMCE

 - 8- Llei Orgànica 3/2020 de 29 de desembre, modifica Llei 2/2006 d'educació. LOMLOE.
-

Font.- Elaboració pròpia 2021.

¹⁴ Un interessant projecte: analitzar la situació de l'alumnat i sistema educatiu en l'educació obligatòria a la ciutat de València coordinat per José Manuel Rodríguez Victoriano (2018, 2019a, 2020).

Quadre 1.2.- Producció legislativa orgànica educativa des de CE'78.

	Any	Partit	Desenvolupada	Recurrida	Aportació
LOECE	1980	UCD	No	Si	Associació
LODE	1985	PSOE	Si	Si	Concerts
LOGSE	1990	PSOE	Si	Si	Comprensiu
LOPEG	1995	PSOE	Si	Si	Autonomia
LOCE	2002	PP	No	No	Revàlida
LOE	2006	PSOE	Si	Si	Ciutadania
LOMCE	2013	PP	Si	Si	Revàlida
LOMLOE	2020	PSOE-UP	Pendent	Si	

Font.- Elaboració pròpia 2021.

Les huit lleis orgàniques educatives de la democràcia:

L'educació, com a dret fonamental, es legisla a través de llei orgànica (art. 81.1 CE'78). La concreció legislativa del manament constitucional s'inicia amb la Llei Orgànica 5/1980 reguladora de l'Estatut de Centres Escolars de 19 de juny (LOECE), llei que també encetarà la recurrent petició al Tribunal Constitucional per a que fixe l'abast de l'articulat, per a que interprete les normes aprovades. Li seguirà la Llei Orgànica del Dret a l'Educació LODE 8/1985 de 3 juliol que al fixar el dret a l'educació en democràcia fomenta les tres vies d'accés a l'educació: la pública, la privada concertada i la privada. La tercera norma, la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu LOGSE 1/1990 de 3 d'octubre que proposa un sistema comprensiu fins als 16 anys amb titulació única. A ella li segueixen cinc lleis més, l'última pendent de desenvolupament normatiu. Son: la Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents LOPEG de 20 de novembre, la Llei Orgànica de Qualitat Educativa, LOCE 10/2002 de 23 de desembre; la Llei Orgànica d'Educació, LOE 2/2006 de 3 de maig i la Llei Orgànica per la Millora de la Qualitat Educativa, LOMCE 8/2013 de 9 de desembre. Recentment, el 3 de març de 2020, el Govern aprova el projecte de la nova llei d'educació la LOMLOE, la Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Educació. Les seues característiques s'exposaran al capítol segon.

La concreció legislativa del manament constitucional s'inicia amb la Llei Orgànica 5/1980 reguladora de l'Estatut de Centres Escolars de 19 de juny, llei que també enceta les interpel·lacions al Tribunal Constitucional per a que fixe l'abast de l'articulat mitjançant el recurs d'inconstitucionalitat (art.161, CE'78). La sentència resultant provocarà el vot particular¹⁵ del magistrat Francisco Tomás y Valiente. La seua aportació més destacada serà la voluntat d'afavorir el funcionament democràtic del sistema educatiu promovent l'associacionisme del membres de la comunitat educativa. L'intent de cop d'estat de 23 de febrer de 1981 i la victòria del Partit Socialista de 28 d'octubre de 1982 impediran el seu desenvolupament. El preàmbul de la següent llei orgànica, la LODE, caracteritza la situació educativa del moment per les insuficiències, tant en desenvolupament reglamentari com en provisió de recursos, generant un sistema educatiu deficient.

La Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (LODE) farà aportacions positives a l'hora que consolida situacions en origen provisionals com definitives i estables. De fet, han arribat fins els nostres dies. Hi ha una aposta decidida per tres principis directors: assegurar el gaudi del dret a l'educació

¹⁵ Recurs d'Inconstitucionalitat LO5-80 <https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5> (Últim accés: 28/8/2021).

bàsica i gratuïta a tots els ciutadans, obligant-se els poders públics a oferir-la; promoure la participació de tots els membres de la comunitat educativa en el control i gestió dels centres públics, requisit democràtic que assegura la millora de la qualitat del sistema educatiu i la transparència de la gestió per part de l'Administració i la programació general de l'ensenyament per modernitzar i racionalitzar els trams bàsics del sistema educatiu, dins un model de convivència basada en els principis de llibertat, tolerància i pluralisme.

La LODE però generarà efectes perversos al sistema educatiu aguditzant les desigualtats socials i dificultant la comprensivitat (Espin, 2002). Consolida tres itineraris subordinats a la capacitat econòmica: un públic, un privat subvencionat per concerts públics i un privat. Els itineraris diferenciats provoquen una elitització, els alumnes s'agrupen per la capacitat econòmica de les famílies. Es consolida un sistema educatiu de caràcter mixt o dual sostinguts per recursos públics. La fractura ideològica sobre la funció que ha de desenvolupar el sistema educatiu segrega la societat espanyola en dos models educatius alternatius o contraposats, situació clarament insatisfactòria.

Sobre aquesta estructura educativa, les successives reformes aniran desnaturalitzant i desconstruint les diferents variables interconnectades que conformen un sistema complex i dinàmic. Hernández Cardona (2002) destaca l'errada estratègica que suposarà la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) perquè no concreta en la pràctica la teoria que vol imposar. Vol transformar el conjunt del sistema, no fer canvis fragmentaris i controlats, sense considerar els recursos econòmics necessaris ni incentivar la implicació dels professionals en el canvi. La descentralització autonòmica complicarà més l'evolució històrica de la reforma.

La LOGSE crea un sistema comprensiu fins als 16 anys amb titulació única. És una estructura educativa congruent amb els desitjos constitucionals però que, al mateix temps, mostra les limitacions del sistema per formar una estructura guiada per la qualitat i equitat, com han fet les lleis anteriors. El sistema educatiu volia servir tota la ciutadania sense exclusions, malgrat tot, l'articulació del sistema no va aconseguir atendre la creixent diversitat que poblava les aules i alhora buscava cedir competències cap a les autonomies i integrar-se en les institucions europees. El sistema educatiu volia fer totes aquestes tasques sense comptar amb la implicació del professorat a qui es menystenien augmentant les seues tasques administratives considerar-los simples tècnics transmissors de les ordres que l'administració educativa els transmetia de dalt a baix. La necessària implicació professional es va malbaratar. La tercera llei aprovada per un govern socialista serà la Llei Orgànica de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents (LOPEG) la podem considerar com un additament a la LOGSE al centrar-se en l'organització i gestió dels centres escolars afectant l'autonomia dels centres, a l'admissió d'alumnes i a la inspecció. Al 2002 el govern del Partit Popular aprova la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació llei efímera per la victòria socialista de 2004 que la paralitza, mostrant una vegada més la importància política del sistema educatiu. Destacava creació d'itineraris formatius diferenciats, les revàlides i la valoració de la religió fent-la computable, idees que recolliran lleis posteriors. La Llei Orgànica d'Educació (LOE) aprovada en 2006 destaca per la introducció d'Educació per la Ciutadania i convertir la religió en optativa però amb oferta obligatòria a més de concretar els ensenyaments comuns obligatoris a totes les comunitats autònomes. Arribem així a l'actual llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQUE) aprovada en 2013 i que reprèn les idees de la LOCE implantant revàlides, eliminant l'educació per la ciutadania i donant un impuls renovat a la religió. Pròximament l'aprovada llei Orgànica de Modificació de la LOE (LOMLOE) el 2020, primera llei educativa aprovada per un govern de coalició PSOE-UP

busca articular mesures per escolaritzar de manera inclusiva l'alumnat ara d'educació espacial i eliminar el castellà com a llengua vehicular com a mesures més visibles.

La LOMLOE sembla que intentarà la inclusió de la diversitat als centres educatius, l'atenció a la diversitat és, seguint a Santos Guerra (2002) una oportunitat per transformar l'educació en un procés de preparació per una vida també complexa i diversa. La deficient capacitat per atendre les diferències dels alumnes ha centrat les aportacions, entre d'altres, del professor Juan Manuel Escudero Muñoz a l'estudiar els elements que poden generar vulnerabilitat en els itineraris dels alumnes i risc d'exclusió educativa (2005; 2012a; 2013a).

L'atenció a la diversitat és una de les prioritats de la comunitat educativa, així com diagnosticar-ne les causes i atacar els obstacles que dificulten que tots els ciutadans puguin gaudir del dret a l'educació amb plenitud. Preocupació que el present treball comparteix com exposarem al definir la hipòtesi de treball.

En materialitzar un dret abstracte, a través d'un sistema educatiu estructurat, apareix el dilema de com atendre i combinar les diferències individuals i la socialització homogeneïtzadora. El sistema educatiu vol oferir elements culturals que generen comunitats al voltant d'hàbits, valors i significats compartits. L'educació és un espai de concurrència d'individualitats. A més alumnes dins el sistema i a més temps de permanència en ell, més diversitat provocaran al seu interior. Aquesta realitat complexa i diversa no és atesa de manera satisfactòria i completa (Gimeno, 1999). Hi ha una paradoxa entre homogeneïtzar, oferint els elements comuns de la cultura i, alhora, oferir una atenció individualitzada per aconseguir el desenvolupament de la personalitat de manera digna i autònoma. Paradoxa en la qual insisteix Dubet «la socialització, és a dir, el sotmetiment a una disciplina escolar racional, engendra autonomia i llibertat dels subjectes» (2005, p.66), i ho farà per oferir als subjectes els coneixements culturals bàsics pel seu desenvolupament. A més, la inclusió i atenció a la diversitat des dels centres educatius és un repte polític i social estratègic com explica Charlot «l'èxit democràtic polític s'evidencia en problemes pedagògics (...) aquesta dificultat professional constitueix un progrés polític» (2014, p.24) al buscar fer front a la desigualtat social i individual des de l'escola, la tasca educativa s'emboïca en comprometre's amb «el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals» (art.27.2 CE'78).

Al context actual, la societat de la informació, l'educació és bàsica en convertir-se el coneixement en l'element estructural que ajuda a les persones, no només a inserir-se en la societat, sinó que també defineix el lloc on cada individu es situa dins la societat amb un nivell determinat de benestar i la possibilitat de viure de manera digna i autònoma. La reproducció o transformació del sistema social serà condicionada per les possibilitats que el sistema educatiu d'oferit a la ciutadania aquests coneixements, intentant no caure en el parany que apunta Charlot «*entrar en una societat de la informació i eixir d'una societat del saber*» (2008, p.88).

La fertilitat que mostra la producció legislativa educativa a escala estatal, ha limitat sovint l'eficàcia de les mesures aplicades. En quaranta anys s'aproven huit lleis, és a dir, una llei nova cada cinc anys el que potser fa impossible el seu desenvolupament i demostrar experimentalment la seua vàlua per dirigir el sistema educatiu. La fecunda activitat legislativa evidencia la necessitat d'un pacte educatiu estatal que definisca les funcions del sistema educatiu en una societat democràtica. A més de la proclamada voluntat de millorar la qualitat del sistema educatiu, s'han generat dos models educatius excoents

que competeixen políticament. Pilar Benejam (2002) explica que *«el dret a l'educació mai s'ha entès com el dret a una educació igual per a tots»*. El resultat és la indefinició de les finalitats educatives complicant la pràctica escolar, complexitat que s'agreuja per la descentralització política i el valor assignat als sistemes d'avaluació externa, com les proves PISA, condicionen l'evolució del sistema. La interessada valoració política i publicada del suposat nivell d'excel·lència dels sistemes educatius ordenats a través de rànquings que classifiquen els sistemes educatius per la seua suposada excel·lència malmeten els esforços de la comunitat educativa per oferir una imatge positiva.

El professor Julio Carabaña denuncia l'ús pervers per part dels polítics d'aquests rànquings i posa com a exemple que *«a Espanya tot el món justifica la seua reforma de l'educació (...) dona igual que a la taula apareguem més bé per la mitat»* (2016a, p.163) a més d'afirmar que *«les proves PISA manquen de validesa per mesurar els resultats dels sistemes educatius»* (op.cit., p.158). Sí que destaca però, una conseqüència *«al portar a molts governs a una competició internacional per puntuacions més altes, l'OCDE ha assumit el poder de conformar la política educativa a tot el món, sense debat»* (citada en Carabaña, 2016a, p.157). Es creen així dins les noves formes neoliberals de governança mundial uns «nivells de concreció planetaris» que orienten les polítiques educatives dels estats i sancionen la seua «qualitat».

La producció de legislació educativa camina a la gradual dependència dòcil de centres i organismes internacionals com l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic OCDE que assumeixen funcions impròpies, gràcies a les proves PISA. Com indiquen els professors Gea Saura i Julián Luengo:

Els processos d'estandardització del rendiment educatiu han aconseguit legitimar un conjunt de pràctiques de medició per certificar què saben els estudiants, què ensenya el professorat i quin valor tenen els països en funció del lloc que ocupen en una escala comparativa (...) mesures dissenyades en l'àmbit extern que són aplicades a nivell intern, provocant canvis substancials en les maneres d'actuació d'espais contextuais molt diferenciats (2015, p.137).

El professor Blas Cabrera assenyala que *«es desenvolupen models de govern, control i direcció dels sistemes educatius... processos i actuacions (que) no es presenten com a polítiques sinó com iniciatives neutres, emparades científicament i inevitables»* (citada en Alonso, 2017, p.118). Els canvis graduals s'acompanyaran d'un procés de legitimació de les ideologies, valors i creences que donen suport a aquests canvis i que es naturalitzaran davant l'opinió pública com una actuació política objectiva de sentit comú. Alguns problemes polítics concrets, com l'educació, es despoliten tractant-los com a problemes tècnics d'organització. Cal repolitzar l'educació malgrat l'oposició del discurs hegemònic. L'educació transita des de dret públic bàsic i fonamental a bé de consum privatitzable pel seu valor en estructurar la societat. L'educació serà un sistema de qualitat si s'adapta a les normes del mercat.

La rellevància de l'educació fa que la manera que s'organitza i estructura el sistema educatiu tinga una rellevància cabdal. La valoració que fan les famílies de l'oferta educativa i la funció que li assignen al sistema com a element que ajudarà o no a la inserció social dels fills configuren tant una demanda educativa concreta com una representació social del sistema que el valora com a necessari o superflu.

Les lleis orgàniques educatives en democràcia han tingut una durada mitjana de cinc anys, temps insuficient per posar-les en pràctica i aplicar el seu model educatiu. De fet, la manca de consens

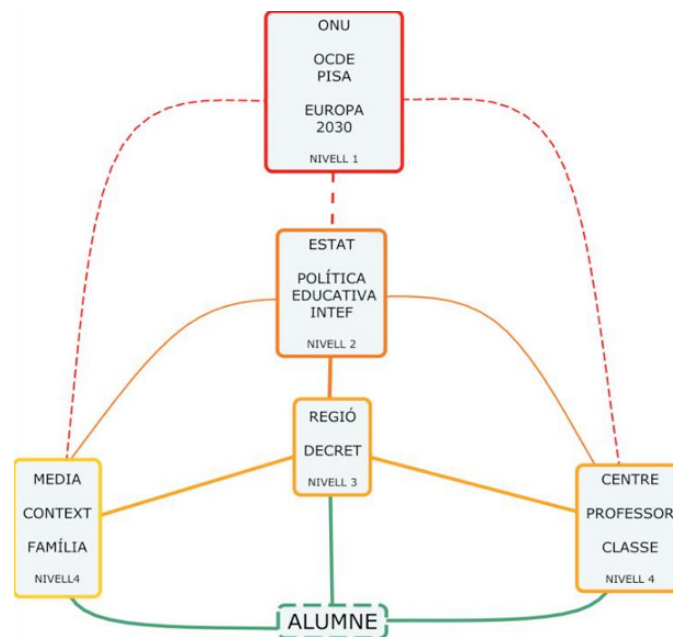
educatiu entre els partits polítics governants ha tensat la vida escolar i ha tret poder director a les lleis orgàniques que legitimen un model educatiu pendular que defensa uns valors constitucionals sobre altres: els partits conservadors prioritzen la llibertat d'elecció dels pares front dels partits progressistes que prioritzen la igualtat. Això genera conflictes entre govern central i autonomies que perjudica la vida escolar i que els mitjans de comunicació difonen periòdicament (inici de curs, vacances...) informacions perverses que desacrediten el sistema educatiu en el seu conjunt, com explica el professor Víctor Soler (2011, 2014).

La meua experiència professional ha estat condicionada tant per la fecunditat legislativa educativa com per les informacions interessades a desprestigiar el sistema. Totes dues difamen la feina dels professionals de l'educació, consolidant una representació social dominant que els professors patim: una dubtosa capacitat professional i una reputació difícil de restablir, malgrat els esforços de bona part dels professionals. D'altres, però, consoliden rutines professionals asèptiques als canvis legislatius, transmissores de la disciplina que dominen i estableixen en el temps convertint-se en un obstacle al canvi educatiu en distanciar-se el coneixement escolar del coneixement quotidià. La manera d'entendre la professió docent, com explica el professor Goodson «*s'ha de dirigir no sols a sobreviure en una classe o impartir el contingut d'una assignatura (...) ha de passar d'una competència tècnica a una competència social, necessita prendre consciència de la seua missió social*» (2000, p.46).

La fertilitat legislativa ha provocat també sobrecàrrega burocràtica i inseguretats en els professors i desconeixement social que és el que es fa al centre escolar, a les aules. La manera de definir les vies de segona oportunitat pot servir d'exemple: Programa de Diversificació Curricular, Programa de Garantia Social, Programa de Qualificació Professional Inicial, Formació Professional Bàsica, Programa de Reforç 4r ESO o el Programa de Millora de l'Aprenentatge i del Rendiment. També al definir l'alumnat al qual van dirigides aquestes mesures específiques d'atenció a la diversitat, des de l'Ordre del 18 de juny de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (DOGV, 29/06/1999) fins al Decret 104/2018 de 27 de juliol del Consell, que desenvolupa els principis d'equitat i d'inclusió al sistema educatiu valencià que situa a tot l'alumnat com a receptor d'aquestes mesures inclusives i d'equitat (Madalena i Peris, 2020). L'evolució legislativa, almenys al País Valencià, ha ampliat el concepte d'inclusió depassant inclús els límits escolars i demanant que inspire tota la societat generant tant un enriquiment ideològic i conceptual com una nova ètica que afecte la política escolar (Parrilla, 2002).

La voluntat de treballar per millorar no només el sistema educatiu sinó el benestar social democràtic condueix a intentar que el dret a l'educació siga assolit per tota la ciutadania. Definir i fer explícit el perfil personal i professional ajuda a donar sentit i significat a la recerca. La representació social dels professors és un dels elements considerats bàsics per possibilitar o obstaculitzar el canvi educatiu, problema que ha estat abordat pels professors Souto González i García Monteagudo (2016 i 2019) i ha servit d'eix estructurant en ponències de Congressos Internacionals (Souto, Palacios i Rodríguez, 2019).

Figura 1.2.- Principals elements que interactuen i condicionen la imatge de l'educació. Participants en la creació de la imatge social sobre l'educació.



Font.- Elaboració pròpia a partir d'aportacions de Nancy Palacios 2018a; 2018b.

Hi ha quatre escales jerarquitzades territorialment que han demostrat la seua influència, almenys en quatre punts: en la valoració del sistema, en l'elaboració del discurs sobre l'efectivitat que ha de tindre, en l'evolució que ha de seguir, i en la legitimació de les polítiques educatives. Aquests quatre àmbits institucionals determinen els hàbits i comportament del professorat; per una banda amb la creació d'una sospita de qualsevol consigna que vinga de l'Administració, per altra, la sensació de ser un titella en mans de buròcrates que fixen les tasques que cal fer a les aules dels centres escolars. Tot això, genera conformisme i resignació respecte a la tasca docent obstaculitzant l'aprenentatge de les persones que ocupen les aules amb la condició d'alumnes.

A escala mundial situem el primer nivell d'influència a l'Agenda 2030¹⁶ on es proposen 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible i especifiquen un full de ruta que marcarà l'acció global pel desenvolupament fins a l'any 2030. L'objectiu 4 vol garantir el dret a l'educació de tothom. A la mateixa escala, organismes supranacionals com l'OCDE, a través de les proves PISA i la Unió Europea, en la seua voluntat d'harmonitzar els sistemes educatius¹⁷, com hem vist, assumeixen funcions impròpies que modulen l'evolució del sistema educatiu i la imatge que transmet a la societat.

El segon nivell el fixem a escala nacional. L'estat a través de la política educativa articula l'oferta educativa a escala nacional. Defineix el model de ciutadà que vol articular a través del currículum oficial prescrit. Un model de ciutadà legítimament debatut al parlament de la sobirania nacional, però que no ha sigut consensuat en un debat participatiu ciutadà i, sobretot, sense la participació de les persones més implicades en el funcionament del sistema escolar.

¹⁶ Aprovada per l'Assemblea General de l'ONU el 25-9-2015.

¹⁷ Des del 2006 la UE està desenvolupant competències de coordinació en matèria d'educació, treballs preparatoris per assumir competències quan els tractats constitutius ho fixen en un futur pròxim.

El tercer nivell són les regions autònomes que desenvolupen la legislació nacional, creen condicions específiques per materialitzar les abstractes prescripcions curriculars.

Finalment, el context més proper a l'alumne configura el nivell quart de configuració del sistema educatiu. El centre i el professorat d'una banda i les famílies i el context social d'altra, interpreten i apliquen la política educativa, la fan tangible a través de les infraestructures i equipaments educatius i el clima escolar que creen amb la resta de membres de la comunitat educativa.

El beneficiari principal d'aquesta estructura o sistema educatiu, l'alumnat, interpretarà les representacions i imatges que li arriben donant-los un valor que guiarà el seu comportament, adaptant-se o patint una atenció deficient pel sistema a les seues necessitats educatives. Tota aquesta normativa jeràrquica arriba a l'alumnat de forma inconscient i genera un comportament de rebuig o submissió percebut pel docent. I això és el que volem analitzar en els centres escolars que estudiem: l'IES Joan Fuster de Sueca i l'IES Font de Sant Lluís de València.

Les característiques bàsiques de l'entramat legal sobre què es desenvolupa el sistema educatiu que ara hem exposat, condicionen el desenvolupament de l'activitat educativa en els dos centres escolars públics d'educació secundària que hem triat per recollir dades empíriques sobre les quals fonamentar la present investigació. La localització dels centres, les característiques diferencials de les àrees d'escolarització i les diferents formes d'entendre el treball pels professors basteixen dues realitats escolars diferents, afectades per la mateixa legislació.

El primer centre, l'IES Joan Fuster a Sueca, atén la demanda educativa d'unes localitats situades a la Ribera Baixa del Xúquer. Poc més de trenta quilòmetres el separen, Albufera enmig, de l'altre centre estudiat, l'IES Font de Sant Lluís situat al barri de Na Rovella al sud de la ciutat de València. Com tractarem de mostrar, el context territorial i social condiona la resposta del comportament dels adolescents als centres escolars, que es configura sobre un sentiment individual, on les famílies tenen una incidència rellevant.

1.2.- Origen de la investigació. Context escolar d'una biografia docent

La investigació és el resultat de plantejar-me si podia, des de la meua formació com a geògraf i la meua professió com a professor de Ciències Socials, millorar l'oferta del bé comú públic educatiu als meus alumnes i, per això, calia caracteritzar els obstacles que n'impedien aquesta oferta efectiva. Les limitacions de l'oferta les estudie centrant-me en les dificultats dels poders públics en legislar, en oferir infraestructures i equipaments educatius. Limitacions que porten els alumnes a la valoració de la funció de l'escola que fan i la confluència d'aquestes en la creació d'un sistema educatiu que fossilitza les seues característiques i el fa impermeable a les demandes socials i, també, les limitacions derivades de la manera d'entendre la professió i de la formació inicial i permanent del professorat.

Els contextos que trie per estudiar el problema són els contextos on he treballat els últims quinze anys, dos centres públics d'educació secundària obligatòria valencians: l'IES Joan Fuster a la ciutat de Sueca (2006 fins a 2015) i l'IES Font de Sant Lluís a la perifèria sud de València, districte 10 Quatre Carreres (2016 fins hui).

Els centres educatius són un ambient de socialització preferent i, personalment, considere que han estat determinants en el meu itinerari formatiu primer i després en la meua carrera professional, durant aquests períodes l'escola ha estat un espai de vida privilegiat.

El treball diari va possibilitar que coneguera molts companys i companyes i alumnat. Les converses amb ells, tant formals (clauses, reunió de l'equip docent, avaluacions) com informals, m'ajudaren a reflexionar sobre quina hauria de ser la meua competència professional i, lligat amb això, quina havia de ser la funció de l'escola.

La investigació s'ha bastit des del qüestionament de la pròpia tasca desenrotllada a les aules que, no només era insatisfactòria, sinó sovint frustrant. Ni el professor ensenyava ni els alumnes aprenien. Tant el que es volia ensenyar com la forma en què s'ensenyava i la manera d'organitzar els continguts era millorable i calia buscar la forma d'atendre tant les demandes dels alumnes com satisfer les meues aspiracions com a professional de l'ensenyament. Vaig articular temptatives successives de formació permanent, primer a través dels CEFIRE i, posteriorment, a través de la Facultat de Magisteri¹⁸ on vaig trobar un espai de formació i reflexió que està ajudant-me a plantejar una alternativa a la manera de treballar des de les ciències socials.

La meua experiència laboral ha influït en la definició de les meues inquietuds professionals. Vaig començar a treballar l'any 1994 al Programa Municipal d'Educació d'Adults de Corbera, el meu poble, aquesta experiència va ser molt enriquidora. Impartia formació a un grup de gent molt diversa en interessos i en capacitats, es barrejaven amics que havien estudiat amb mi, familiars i altres coneguts, i vaig esforçar-me per atendre els seus interessos. Fou molt interessant perquè vaig adonar-me'n que el que m'havien ensenyat a la formació inicial del professorat era insuficient, representava només l'inici del procés formador. Després, vaig conèixer Catalunya gràcies a les substitucions realitzades a Sallent, Ripoll, Girona... També vaig treballar als jutjats de Llíria i finalment, de manera més continuada, a l'ISN¹⁹ Pere Borrell a Puigcerdà, la Cerdanya.

Aprovades les oposicions a València vaig treballar en diferents poblacions de la Ribera. Ara treballo a l'IES Font de Sant Lluís, a València. Aquest pelegrinatge m'ha permès, com he dit abans, conèixer diferents contextos i maneres diverses d'aplicar la normativa escolar.

L'interés personal en atendre alumnat amb itineraris educatius complicats que podrien incrementar la seua vulnerabilitat al risc d'exclusió educativa va tornar a fer-se patent a Ripoll a l'INS Abat Oliba, on pràcticament el meu horari era desenvolupar els anomenats crèdits de reforç. Serà a Puigcerdà on comence a treballar en profunditat de manera interdisciplinària gràcies als crèdits de síntesi i connecte amb una manera alternativa a la disciplinar d'oferir els continguts educatius. Un efecte important serà la pressa de consciència de la funció social de la pròpia tasca educativa.

La presa de consciència, latent durant la meua vida professional, es materialitza a l'IES Joan Fuster de Sueca, on desenvolupe el Mòdul Mecanitzat al Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Abans ja hi existia el PQPI del mòdul administratiu i el Programa de Diversificació Curricular (PDC) amb alumnes que seguien les normes de convivència i no plantejaven problemes al professorat.

¹⁸ Proyecto de periferias escolares coordinat per Xosé M. Souto: «Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar» (GVAICO-2016- 092), finançat per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, de la Generalitat Valenciana.

¹⁹ A Catalunya l'acrònim oficial dels centres d'ensenyament obligatori de l'etapa secundària és INS: Institut Públic del Departament d'Educació.

L'horari acadèmic desenvolupat el curs 2009-2010 potser un bon exemple. Aquest horari, junt amb el certificat d'ocupar un lloc d'especial dificultat, mostra el compromís d'un professor format en la disciplina geogràfica per buscar maneres diferents d'organitzar les classes, atés el grup d'alumnat on, podem dir, la llei permetia l'experimentació de noves formes de presentar els continguts culturals bàsics per un professor format en la disciplina geogràfica.

Figura 1.3.- Horari personal del curs 2009-2010.

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE CULTURA I EDUCACIÓ


INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
"JOAN FUSTER"


EN JEREMIES BARBERÀ I MARTÍ, Secretari de l'Institut d'Educació Secundària "JOAN FUSTER" de Sueca (Valencia).

CERTIFICA
Que VICENT PERIS DE SALES amb DNI 52.732.736 S, va tindre el següent horari en el curs acadèmic 2009/2010:

Hores des de fins a	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
08:00 08:55	GUÀRDIA	PREV RISCOS LABO QUA MEDIAMBE 1PCPV		MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC 1PCPV	MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC 1PCPV
08:55 09:50	GUÀRDIA	MÒDUL LINGÜÍSTICOSOCIAL 1PCPV		MÒDUL LINGÜÍSTICOSOCIAL 1PCPV	MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC 1PCPV
09:50 10:45	FORMACIÓ I ORIENTACIÓ LABORAL 1PCPV	MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC 1PCPV	COMPLEMENTÀRIES AUTORIZADES	MÒDUL LINGÜÍSTICOSOCIAL 1PCPV	MÒDUL LINGÜÍSTICOSOCIAL 1PCPV
10:45 11:05				GUÀRDIA	
11:05 12:00	TUTORIA 1PCPV	MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC 1PCPV	TREBALL MONOGRÀF INVESTIGACIÓ 4ESOA TREBALL MONOGRÀF INVESTIGACIÓ 4ESOB TREBALL MONOGRÀF INVESTIGACIÓ 4ESOC TREBALL MONOGRÀF INVESTIGACIÓ 4ESOD	COMPLEMENTÀRIES AUTORIZADES	MÒDUL LINGÜÍSTICOSOCIAL 1PCPV
12:00 12:55	COMPLEMENTÀRIES AUTORIZADES	GEOGRAFIA 2BATA GEOGRAFIA 2BATB	GEOGRAFIA 2BATA GEOGRAFIA 2BATB	GEOGRAFIA 2BATA GEOGRAFIA 2BATB	GEOGRAFIA 2BATA GEOGRAFIA 2BATB
14:05 15:00			REUNIÓ DEPARTAMENT DIDÀCTIC		

I perquè així conste i tinga els efectes corresponents, lliure la present certificació a Sueca a, 16 de desembre de 2010.

Vist-i-plau
EL DIRECTOR

Vicent Baggetto i Torres



Cams de la dos poneta s/n
Correu electrònic: 46021617@centres.cult.gva.es

Tel: 961702525-961700866

Fax: 961702525-961710996

46410 SUECA
Correu electrònic: 46021617.secre@centres.cult.gva.es

Font.- Document de la Secretaria de l'IES Joan Fuster, Sueca. 2010.

Les vint-i-cinc hores de permanència al centre les ocupava de la següent manera: 18 hores lectives: quatre de Geografia al segon de Batxillerat humanístic, una dedicada al treball monogràfic d'investigació a quart d'ESO (on vaig posar en pràctica el model de Crèdits de Síntesi que havia treballat a Catalunya i així els alumnes convertiren una preocupació personal en una proposta acadèmica), tretze hores amb el PQPI²⁰, 6 hores complementàries (tres hores de guàrdia, tres hores complementàries autoritzades, una d'elles dedicada a educació física del grup PQPI) i l'hora setmanal de reunió del Departament Didàctic. L'horari el completava amb les reunions de l'equip docent, els claustres i, òbviament, preparant classes de disciplines ignotes per mi com el mòdul científic matemàtic, la formació i orientació laboral i inclús la prevenció en riscos laborals. Tot un repte que vaig acarar, potser, amb més inconsciència que preparació.

²⁰ Ordre de 19 de maig de 2008 de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial en la Comunitat Valenciana. DOCV nº 5790 de 23.06.2008.

Figura 1.4.- Certificat Secretaria IES Joan Fuster Sueca. Lloc de treball de caràcter singular d'especial dificultat.

En /na JEREMIES BARBERÀ I MARTÍ
SECRETARI / A de L'IES JOAN FUSTER DE SUECA

Als efectes d'allò establert en la **Resolució de 5 de març de 2010**, del Conseller d'Educació, per la qual és classifiquen el llocs de treball docent d'especial dificultat de centres docents públics, en la **Resolució de 16 d'octubre de 2014**, per la qual es convoca el concurs de trasllats de funcionaris docents per a la provisió de places en l'àmbit de gestió de la Generalitat Valenciana, en l'apartat 1.1.3. de l'Annex III de l'**Orde ECD 1800/2014 de 26 de setembre**, per la qual s'establixen les normes procedimentals als concursos de trasllats d'àmbit estatal; en la Disposició addicional segona del **Decret 135/2014, de 8 d'agost**, del Consell, pel qual es regulen el cicles formatius de Formació Professional Bàsica en l'àmbit de la Comunitat Valenciana i en l'**Orde 73/2014 de 26 d'Agost** de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es regulen els programes formatius de qualificació bàsica de la Comunitat Valenciana, Article 20, apartat 10.



CERTIFICA

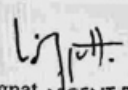
Que **VICENT PERIS DE SALES** amb DNI 52.732.736 S funcionari/a de carrera del Cos de Catedràtics i Professors d'Ensenyança Secundaria/ Professors Tècnics de Formació Professional, com a professor/a en el centre IES JOAN FUSTER de Sueca, ha impartit docència en programes⁽¹⁾ i cicles de formació bàsica en este centre, en un lloc de treball docent de caràcter singular d'especial dificultat, com a professor/a durant el /els curs/sos següents:


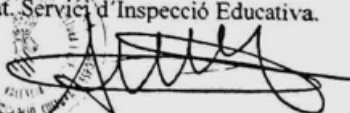
PROGRAMA	ÀMBIT/MÒDUL	CURS ACADÈMIC
PQPI	FOL	2009/2010
PQPI	PREV. RISCOS LABORALS	2009/2010
PQPI	MÒDUL CIENTIFICOMATEMÀTIC	2009/2010
PQPI	MÒDUL LINGUISTICOSOCIAL	2009/2010
PQPI	ÀMBIT SOCIAL	2010/2011

(1): Programes la impartició dels quals es considera lloc d'especial dificultat: PDC, PQPI, PFCB.

Sueca a, 10 de novembre de 2014.

El/ la Secretari/a.   Signat JEREMIES BARBERÀ I MARTÍ

Vist i plau. El/la Director/a.  Signat VICENT BAGGETTO TORRES

 Visat. Servei d'Inspecció Educativa.  Signat

Antonio Berzal Jimenez-Bravo
Inspector d'Educació

Font.- Document de la Secretaria IES Joan Fuster Sueca. 2014.

Aquests certificats exemplifiquen, tot i que es refereixen només a un curs escolar, la voluntat de treballar atenent la diversitat. Atenció que generava discussions en el claustre per les diferents maneres d'organitzar aquesta atenció i que no provocava una línia d'actuació nítida. El Projecte de Direcció no es manifestava al respecte. El claustre no estava segur que canviar la forma de treballar i treballar amb alumnat amb dèficits formatius fora profitós tant per ells com per l'alumnat. Uns debats que

es repeteixen ara amb l'organització per àmbits al primer cicle de l'ESO, de manera obligatòria al primer curs a la Comunitat Valenciana. Abans, els debats es centraren sobre la forma d'avaluar per competències, debats acalorats del claustre per interpretar les mesures administratives, debats que condicionaven el comportament del professorat en relació amb els membres de la comunitat educativa: alumnat, famílies i els mateixos companys. Si som capaços d'entendre la complexitat dels debats i racionalitzar el nostre comportament segur que podrem influir en l'aprenentatge de les persones que conviuen amb nosaltres com alumnes.

L'encàrrec d'atendre l'alumnat d'aquest grup és feu seguint els requisits de l'Ordre reguladora del PQPI: tindria a càrrec meu i programaria els mòduls formatius de caràcter general: Mòdul lingüístic-social, Mòdul científic-matemàtic, Mòdul de Formació i Orientació Laboral i el Mòdul de Prevenció de Riscos Laborals i Qualitat Mediambiental, a més d'un mòdul optatiu: l'educació física, (art.12.1.2). Complia així el requisit proposat a l'article 14.1 amb escriu *«cada programa haurà de comptar amb un equip educatiu format pel menor nombre possible de professors i professores amb l'objecte que presten atenció prioritària als dits programes»* així com l'article 14.7 *«la tutoria... serà competència del docent que impartisca la major part del nombre d'hores»*.


Els següents cursos els companys ja s'atreviren a fer-se càrrec de les matèries que legalment els corresponien i començaren a argüir motius gremialistes per assumir-les. L'últim any d'estada a l'IES Joan Fuster de Sueca vaig fer-me càrrec també del programa de segona oportunitat amb nova denominació: la Formació Professional Bàsica, però ara només a l'àmbit sociolingüístic. Aquesta experiència em va ajudar també a aconseguir la confiança amb l'alumnat per poder entrevistar-los.

Finalment, arribar a l'IES Font de Sant Lluís m'ha permés continuar treballant atenent a la diversitat però ara formant part d'un equip docent decidit a proposar una alternativa a la manera de presentar, no sols els continguts, sinó transformant la mateixa estructura organitzativa i curricular al crear el sistema d'àmbits.

Com vaig fer a Sueca, el primer curs el vaig dedicar a conèixer la manera de treballar al centre, a conèixer els companys i companyes, i per això vaig escollir matèries relacionades amb la Geografia, disciplina on hem trobe més segur, oferida de manera disciplinar.


Una vegada integrat, començava a treballar junt amb col·legues interessats en atenció a la diversitat, una part important del claustre del centre i amb l'impuls decidit de l'equip directiu, de segur cap projecte d'innovació pot desenvolupar-se sense la col·laboració de part de l'equip docent i el suport de l'equip directiu.

Figura 1.5.- Horari personal curs 2017-2018.


IES Font de Sant Lluís
Curso 2017/2018
Horarios de Profesores

PERIS DE SALES, VICENT JOSEP

Departamento: GEOGRAFÍA E HISTORIA



	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:05 - 09:00	Geografía e Historia IESOC (110A)	Lengua Castellana y Literatura IESOC (110A)	Lengua Castellana y Literatura IESOD (107A)		
09:00 - 09:55		Valenciano: Lengua y Literatura IESOC (110A)	Valenciano: Lengua y Literatura IESOD (107A)		
09:55 - 10:50		Geografía e Historia IESOD (107A)	Lengua Castellana y Literatura Primera Lengua Extranjera IESOC (110A)	GUARDIA	LECTIVAS AUTORIZADAS
10:50 - 11:20					
11:20 - 12:15	Valenciano: Lengua y Literatura IESOC (110A)	Geografía e Historia IESOD (107A)	Valenciano: Lengua y Literatura IESOC (110A)	Geografía 2BACH (214A)	Geografía e Historia IESOD (107A)
12:15 - 13:10	Geografía 2BACH (214A)	Geografía 2BACH (214A)	Geografía e Historia IESOC (110A)	Lengua Castellana y Literatura IESOC (110A)	Geografía 2BACH (214A)
13:10 - 14:05	COMPLEMENTARIAS AUTORIZADAS		COMPLEMENTARIAS AUTORIZADAS	Geografía e Historia IESOC (110A)	GUARDIA
14:05 - 14:25					
14:25 - 15:20	COORDINACIÓN DIDÁCTICA		REUNIÓN DEPARTAMENTO DIDÁCTICO		

Font: Intranet IES Font de Sant Lluís. <https://intranet.iesfsl.org/>

El meu horari setmanal d'aquest curs escolar detalla les hores lectives que realitze activitats educatives d'atenció directa a l'alumnat, hores de pissarra en l'argot professional, i de coordinació didàctica, i les hores de permanència no lectives: complementàries, de reunió de departament i de guàrdia.

Al citat curs tenia com grups d'alumnat de primer ESO treballant l'àmbit sociolingüístic i alumnat de segon batxillerat, modalitat Geografia, on desenvolupava una proposta disciplinària. El treball a l'àmbit sociolingüístic s'estructurava de la següent forma: jo era el professor principal a l'àmbit sociolingüístic al primer d'ESO C, amb nou hores de classe, sis d'elles estava acompanyat d'altra professora. La professora acompanyant que compartia classe amb mi en primer ESO C era la professora principal a qui jo acompanyava en primer ESO D. Fou el primer curs on vaig compartir hores de classe amb una col·lega i la programació de les classes fou molt enriquidora. Teníem sis hores junts als dos primers d'ESO i tres hores com a professor únic. L'hora que apareix com a lectiva autoritzada a l'horari

l'ocupava com a professor acompanyant a primer ESO D. El sistema informàtic ITACA pateix sempre en actualitzar-se per adaptar-se als canvis normatius²¹ i cal, de vegades, posar denominacions genèriques com aquesta. També impartia quatre hores de classe a segon de batxillerat, modalitat geografia, seguint el model disciplinari tradicional tenint les EBAU com referent.

A més, el professorat de primer i segon ESO de l'àmbit sociolingüístic ens reuníem una hora setmanal per coordinar-nos i constatar les dificultats en la tasca i una altra hora ens reuníem els integrants del departament didàctic. Tenia tres guàrdies on, junt amb companys, procuraven atendre l'alumnat que tenia algun problema sobrevingut: faltes de professorat, accidents, etc. I també tenia dues hores, les complementàries autoritzades, per preparar les classes. Finalment romaníem cinc hores més al centre que formaven els buits entre classes i reunions. En total trenta hores setmanals al centre.

L'IES Font de Sant Lluís és l'ecosistema on el 2013 s'enceta un projecte d'experimentació i innovació, desenvolupat des d'aleshores fruit del treball col·lectiu de part del claustre, de l'equip directiu i amb el suport que li donen algunes famílies. La proposta s'ha reforçat el curs 2016-2017 establint lligams de col·laboració amb la facultat de Magisteri de la Universitat de València i amb el grup d'investigació Gea-Clio amb més de trenta anys de treball.

Resultat d'aquesta col·laboració ha estat encetar un projecte d'investigació-innovació des del departament de Geografia i Història de l'IES Font de Sant Lluís, iniciat al participar en la Primera Trobada d'Intercanvi d'Experiències d'Innovació el 2017, continuada al Segon Seminari Internacional Repensar la Didàctica de les Ciències Socials el 2018 organitzat per la Facultat de Magisteri. Activitats publicades (Ruiz i Martínez, 2017; Peris, 2018) i que ajuden a desenvolupar el projecte de formació permanent referit²²

La proposta de transformació de l'estructura organitzativa i curricular és la resposta que l'equip directiu, part del claustre i famílies acorden per millorar els indicadors educatius que mostrava el centre: absentisme i conflictivitat alts i resultats educatius nefastos. El projecte de millora de la qualitat educativa el planteja la comunitat educativa sense trobar referències pràctiques el que obliga a generar un projecte d'experimentació educativa pioner. El projecte plantejat ha estat explicat cada juliol als centres que busquen millorar la seua pràctica educativa en un programa que anomenat Capgirem l'ESO²³.

Enguany des del Departament de Ciències Socials que coordine hem organitzat, emmarcats al Projecte Anual de Formació en centres que s'ofereixen pels CEFIREs, un seminari de formació i un grup de treball per reflexionar sobre la programació del quart curs d'ESO. Al departament estem convençuts, perquè ho hem comprovat curs rere curs, que els continguts educatius que el currículum proposa són inabastables amb només tres hores setmanals. El resultat és que els temes d'actualitat que podrien motivar el seu interès per la matèria en plantejar problemes que poden el dia a dia quedar sense explicar. Per això, hem fet una proposta que estic aplicant enguany basada en les aportacions del grup d'investigació amb qui treballem, el Grup Gea-Clio (Jardón, 2019; Ramírez i Souto, 2017). El treball busca proposar una alternativa didàctica al cànon escolar, que per algunes persones, com jo mateix ens retrauen a una concepció cultural decimonònica.

²¹ ITACA ha de fer possible tant reflectir les organitzacions tradicionals segons les disciplines com les organitzacions innovadores que agrupa tant matèries com sessions de classe.

²² Materials per impartir Història del Món Contemporani codi: 20VA45SO003 i la Memòria democràtica a la setmana de projectes codi:20VA63IS030.

²³ <https://sites.google.com/view/capgirem/inici>

La proposta busca triar uns blocs de continguts que s'ajusten al temps de classe que disposem, tres hores setmanals. Hem acordat ordenar la temporalització dels blocs de continguts de la següent forma:

- Primer trimestre: Bloc 1- Continguts comuns a l'aprenentatge de Geografia i Història. Bloc 8- Els desafiaments del segle XX. Canvis geopolítics, globalització i crisi ambiental. Bloc 6- El món després de 1945.
- Segon trimestre: Bloc 1- Continguts comuns a l'aprenentatge de Geografia i Història. Bloc 7- Espanya: de la dictadura franquista a la democràcia.
- Tercer trimestre: Bloc 1- Continguts comuns a l'aprenentatge de Geografia i Història. Bloc 5 – Les crisis d'entreguerres i la II Guerra Mundial.

Si disposem d'unes trenta hores per trimestre, hem primat els continguts més propers a l'alumne i volem presentar-los a partir de procediments variats: representacions gràfiques, mapes i comentaris i valoracions de documents històrics. El pròxim any experimentarem la programació a les aules i proposarem el document definitiu com a programació en quart ESO. Volem també incloure material complementari que podem crear a partir de la setmana de projectes, aquest any amb el tema de la Memòria Democràtica. Aspirem a crear una programació que harmonitze els continguts i capacitats a desenvolupar per tots els alumnes de 4.ESO, també del programa especial PR4 (García, 2015). Els blocs de continguts els oferim a partir de quatre unitats didàctiques, les dues primeres al primer trimestre i després una per trimestre. A hores d'ara encara discutim al departament si cal al tercer trimestre canviar el bloc 5 pel bloc 3 per explicar la transició del feudalisme al capitalisme. Volem que la via ordinària i la via de segona oportunitat compartisquen continguts, malgrat que a PR4 tingam que explicar i avaluar també el valencià i castellà que expliquem els continguts.

Les accions formatives en què participa el departament de Geografia i Història aquest any són tres: un grup de treball (Materials per impartir Història del Món Contemporani), un seminari (Repensar el currículum en Història del Món Contemporani) i finalment la setmana de projectes (Memòria democràtica). A més del sisé encontre de Docents de Ciències Socials que el 2020 es celebrarà a València.

L'origen de la investigació, com ja he exposat, està relacionat amb el meu interès personal en millorar la meua formació professional com a docent i això es pot veure a la meua biografia docent a la qual em referiré centrant-me en la meua experiència professional als centres docents de Sueca i València.

1.3.- Professor investigador. Marc teòric per interpretar un ofici comunicatiu

La representació sobre la finalitat del propi treball escolar dirigeix el sentit que li atorguen a la pràctica professional (Rué, 2003). Podem establir una progressió que abasta des d'entendre la professió com un tècnic que aplica el coneixement que li ofereix la universitat i les editorials a través del llibre de text al professor investigador que interpreta la realitat en la qual va a treballar reflexionant sobre la pròpia feina. Des del professor transmissor tècnic al professor investigador trobem un ventall ampli de maneres d'entendre i treballar com a professionals, on se situa el professorat.

La manera d'entendre el treball explicita la resposta a les següents preguntes: per a què i per a qui serveix l'escola? I qui té dret a gaudir d'oportunitats formatives²⁴? Simplificant podríem relacionar el professor transmissor atorgant a l'escola una funció reproductora i el professor investigador una funció escolar transformadora. L'opció per definir-se com a professor investigador la relacione amb la voluntat d'oferir un coneixement profitós per la realitat social on se situa el centre educatiu, realitat social contextualitzada a diferents escales, una nova realitat social demana una nova realitat professional (Rué, 2003).

La col·laboració i el treball en equip que demanem als alumnes no ho solem practicar els professors, que ens caracteritzem per l'aïllament en el desenvolupament del treball. Els professors hauríem de col·laborar tant per crear coneixement profitós com un ambient social d'aprenentatge que faça de l'aula un espai privilegiat de relació i socialització, seguint les aportacions del constructivisme. Personalment m'esforce per bastir aquest ambient de treball, no només a l'aula, sinó al centre, que esdevé l'aula per la part del claustre que vol ser professor-estudiant, un aprenent a ensenyar. La creació de l'ambient precisa d'un treball continuat al centre per part d'una porció important del claustre, esforç contundent a l'IES Font de Sant Lluís i menys perceptible a l'IES Joan Fuster. Ambdós centres comparteixen una legislació i un context històric, però difereixen en la interpretació i aplicació de la legislació i en la voluntat de col·laboració entre el professorat.

La transició política espanyola i la Constitució de 1978 generaren un ambient propici per replantejar-se el paper de l'educació en democràcia. Un context polític i social on molts professors pensaren que una nova forma de plantejar-se l'escola era possible gràcies, en part, a l'interès de l'administració educativa d'adaptar l'educació a les necessitats que la realitat social i econòmica espanyola exigida pel procés d'urbanització i terciarització econòmica, procés que aprofundia els desequilibris regionals concentrant recursos a les àrees urbanes i consolidant grans buits demogràfics²⁵.

Aquest interès de l'Administració es materialitza promovent i finançant seminaris i cursos de formació per a que els professors analitzen col·laborativament els problemes educatius i proposen projectes de millora. La implicació del professorat és necessària per a millorar la qualitat de l'ensenyament a través de la seua participació directa i la seua implicació en el procés de canvi (Elliott i Sáez, 1988).

Les lleis educatives que dimanen de la Constitució transformen l'estructura educativa creant un sistema comprensiu que acollirà a la població escolar fins als 16 anys. Un sistema educatiu comprensiu i una nova realitat social, política i econòmica seran el context que promourà un interès per canviar la realitat educativa (García-Monteagudo, García-Rubio i Campo-Pais, 2018).

La reforma aviat quedarà deformada en la seua evolució històrica arribant a la de-construcció (Hernández Cardona, 2002). La voluntat de transformar la totalitat del sistema, la ruptura amb la tradició escolar, més que modificar de forma controlada sense tindre en consideració la pràctica, serà

²⁴ Són interessants al respecte les aportacions d'Aina Tarabini, Rafael Feito i García, Hernández i Hernández (2020) a l'especial COVID-19 de la Revista de Sociologia de la Educación RASE 13 (2).

²⁵ La prioritat d'adaptar la força de treball a la canviant realitat econòmica serà una constant a les lleis educatives almenys des de la franquista Llei General d'Educació fins a l'objectiu comunitari recollit al projecte Europa 2030. El sistema educatiu nacional assumeix actualment tasques i responsabilitats d'una magnitud sin precedents. Ara ha de proporcionar oportunitats educatives a la totalitat de la població per donar plena efectivitat al dret de tota persona humana a l'educació i ha de atendre a la preparació especialitzada del gran nombre i diversitat de professionals que requereix la societat moderna. Dos primeres oracions de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187 6 agosto 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

un error estratègic Benejam (2002) i el resultat més colpidor serà que la llei no necessite enemics per la seua errònia aplicació.

En aquest context i, sobretot, des de l'arribada del govern socialista i el ministre Maravall, sorgeixen grups d'investigació arreu de l'estat afavorits per l'interès de l'administració educativa en plantejar una transformació de baix cap amunt: Federació Icaria (FEDICARIA), Asklepios, Cronos, IRES i Gea-Clio. Grups d'investigació que mostraven el que Goodson relaciona amb la voluntat de recuperar el poder docent i, per això, necessita «*passar d'una competència tècnica a una competència social, la qual requereix prendre consciència de la seua missió social*» (2000, p.46).

Al bressol del projecte de reforma experimental que proposa la LOGSE naix el grup de professors Gea-Clio²⁶. Actiu en l'actualitat, amb més de trenta anys de vida, ha creat grups de treball voluntaris centrats en problemes socials i ambientals, compartint experiències reals a l'aula i «*sobretot de la reflexió de docents amb un alt nivell de compromís (...) amb l'educació democràtica i millora social des de la Didàctica de les Ciències Socials*» (Jardón, 2019, p.3).

Els professors Juana Sancho i Fernando Hernández apunten algunes de les causes per les quals el canvi educatiu fonamentat en la praxi professional a les aules va fracassar:

decisions de política educativa: la necessitat sentida pel govern de controlar els continguts i la planificació curricular; la desconfiança cap el professorat de bona part dels responsables de la reforma; els beneficis i privilegis que du aparellat tot el procés de reforma que estableix una divisió entre els que decideixen i els que executen, entre els que es visibilitzen i els que són silenciats (2004, p.46).

Aquesta tendència a desprestigiar els professors al convertir-los en simples transmissors dels coneixements científics creats per professors universitaris especialistes només farà que progressar gràcies a les successives lleis educatives.

El desprestigi professional ha anat de la mà de dos fets que en certa manera l'han consolidat. Primer que en la societat del coneixement el sistema educatiu ha trobat competidors en la provisió d'informació i coneixement. Segon, la forma d'oferir-los també ha estat fortament qüestionada, si no directament criticada perdent respectabilitat. Els professors San Román, Vecina, Usategui, del Valle i Venegas conclouen:

«s'imposen formes de treballar que obliguen al sistema educatiu a transitar des de les qualificacions a les competències, des de la rigidesa dels continguts a la solució de problemes, a l'ús de tècniques i tàctiques creatives, al foment de la iniciativa personal i al treball cooperatiu» (2015, p.5).

El professor Arnaldo Mira afirma que davant aquesta nova realitat el professorat ni ha estat preparat ni ha variat substancialment les pràctiques educatives:

«no estava familiaritzat ni amb la naturalesa de l'etapa (obligatòria) ni tampoc havia estat prèviament entrenat per afrontar els problemes inherents a la mateixa (...) tenia una formació universitària de les respectives disciplines extremadament sòlida, però la seua formació pedagògica era bastant magra. (...) Havien pogut rebre una preparació pedagògica fragmentària i «voluntària» (2019, p. 34).

²⁶ García Monteagudo, D.; Ramírez Martínez, S. i Souto González, X.M. (2017) *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes. S.A.

La deficient formació inicial i permanent del professorat, a més, genera certa inseguretat en la tasca professional. Els professors Pilar Rivero i Xosé M. Souto (2019) destaquen en un treball recent sobre el màster de professorat en educació secundària referit a l'especialitat de Geografia i Història no és més esperançador, els futurs professors consoliden la representació social de la professió docent: t'hi dediques si no tens altra eixida.

La situació professional actual ens posa a tots en una disjuntiva que ens obliga a fer explícites les nostres opcions ètiques davant la comunitat educativa en particular i la societat en general. No podem acceptar la situació actual i ens hem de comprometre amb la millora professional. El meu compromís personal és millorar la meua pràctica educativa i aconseguir saber generar un procés, com aprenent de la pràctica escolar, per millorar la relació que tinc amb els alumnes i aprofundir en el treball col·laboratiu amb els companys del claustre que així ho desitgen, perquè això repercutirà en la millora de la pràctica educativa.

El professor i la seua pràctica docent no poden ser obstacles per a una transformació del sistema educatiu que possibilita una atenció a la diversitat més eficaç. Per canviar la pràctica cal primer generar un procés de reflexió personal i grupal que guie aquest canvi, sense el treball grupal i la reflexió personal no es pot arribar a apreciar la necessitat de canvi.

Francisco Beltrán afirma: *«la definició professional i el sentit mateix del treball docent, s'extrau de la seua capacitat de transformació d'altres subjectes»* (2006, p.68), i conclou que *«la investigació demana formulació de judicis i qui els formula ha de comprometre en ells la seua pròpia experiència, la seua persona, els seus sabers, les seues posicions professionals i personals, les seues visions de la realitat»* (op.cit., p.75).

Els professors Rafael Porlán (1987) i Xosé M. Souto (2017b) lliguen la investigació de la pràctica educativa amb el canvi curricular i la formació inicial del professorat. El canvi educatiu i la recerca de noves formes d'atendre els alumnes demana un professional que aplique el coneixement científic amb propostes constructivistes al buscar coneixements significatius pels alumnes, reconèixer les representacions socials que cobegen els alumnes i la programació com a procés.

Una extensa producció bibliogràfica mostra que hi ha la possibilitat de caminar des del model acadèmic tradicional a un model crític desenvolupant al centre escolar un procés d'innovació-acció. Des d'una pràctica docent tradicional, tècnica amb poca interacció, es passa a una pràctica procedimental on la resolució de problemes permet major interacció amb els alumnes i finalment arribar a un model crític vinculant l'ensenyament al context social únic. Cal entendre la programació com un procés en formació i retroalimentació.

L'escola, davant la transformació de la realitat, ha de buscar una nova manera de ser funcional, d'oferir una nova tasca a la societat adaptant-se a la realitat i a la legislació. La funció que la societat li done a l'educació a través de les lleis definirà la funció que vol que tinga el professor (Carr i Kemmis, 1988).

El professorat ha de desenvolupar dos modes de coneixement: el propi de la disciplina i el pràctic o comunicatiu. Ha de desenvolupar un currículum híbrid que combine la resolució de problemes amb l'ensenyament disciplinari. És necessària una nova cultura organitzativa que trenque l'aïllament i la jerarquia i travessar fronteres disciplinàries. El canvi en la pràctica docent serà un procés continu i durador que suposarà investigar i innovar, i requerirà acompanyament professional i maduració

personal (Fernández et alii, 2013). Aquest canvi començarà per saber quins aspectes socials frustren la tasca educativa. La pràctica educativa ha de portar a superar i eliminar les dificultats educatives a través de la praxi (pràctica informada teòricament). El docent s'ha de convertir en investigador de la pròpia pràctica en el propi context per enfortir la comunitat d'aprenentatge.

Cal encetar un procés democràtic de negociació del currículum amb l'alumnat i les famílies i generar experiències d'aprenentatge amb significació democràtica. L'estratègia que s'ha demostrat valuosa per ajudar a aquesta transformació són els grups de professors que, des de l'arribada de la democràcia, han creat diferents grups d'experimentació i innovació a Espanya. Recordem que el Grup Gea-Clio ha celebrat recentment els 30 anys de treball creant un espai de reflexió, materials i un ambient de treball que ha consolidat les relacions entre diferents grups de treballs i centres universitaris iberoamericans. Els resultats del Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad apleguen els resultats de les sessions científiques celebrades a Bogotà el març passat estan explicats pels professors Xosé M. Souto, Nancy Palacios i Liliana Rodríguez (2019). La ponència dedicada a la formació del professorat insisteix en l'escassa utilitat del coneixement escolar massa acadèmic i fragmentat i en la identitat professional del docent com a tècnics. Davant el problema, demanen desenvolupar una metodologia de reflexió en la praxi d'acord amb un projecte curricular que servisca per a compartir la innovació a les aules i la investigació educativa com ha desenvolupat el grup d'investigació Gea-Clio (op.cit., 2019).

El paper del professorat, com he exposat, és clau per atendre tres necessitats que considere bàsiques: primer millorar la percepció dels professionals creant una formació docent més potent; segon aconseguir suficient prestigi professional perquè les famílies tornen a respectar la figura del professor; tercer seria atacar la impunitat del professorat que no fa la seua feina i que no mostra voluntat de treballar de manera eficient ni d'avaluar la seua feina. Les conclusions del Congrés Internacional del Geoforo celebrat a Colòmbia (Souto, Palacios i Rodríguez, 2019) insisteixen que la formació acadèmica no ha de servir per a transmetre la cultura hegemònica. La nova realitat invalida la poca formació contínua que realitza el professorat i també l'immobilisme de la cultura didàctica del professorat junt amb l'estabilitat del currículum oficial assenyalen a l'alumne com a únic culpable.

Hi ha una literatura contundent sobre el tema que demana la implicació del professorat en el canvi educatiu, més evident en les Ciències Socials on la formació de ciutadans es basa a plantejar-li problemes socials i ambientals que ha d'intentar comprendre i després posicionar-se davant el seu sistema de vida. Els ciutadans han de formar-se per atendre la realitat, l'actualitat necessita de professors-estudiants que coneguen la realitat actual. Si els professors mantenim el coneixement que vam assolir en acabar la nostra formació acadèmica, deixem d'entendre i explicar, en el meu cas, els últims trenta anys de l'evolució social.

No podem, per tant, parlar d'una percepció coherent sobre la pràctica professional dels professors. La diversitat en la manera d'entendre la professió genera confusió i sovint és conflictiva i genera entre els components del claustre conflictes pels interessos divergents que verbalitzen en les opinions, en el significat i en la funció que li atorguen a l'escola.

1.4.- Finalitats personals i escolars. Les representacions socials: entre el desig personal i els condicionants col·lectius

Dir el que es fa i fer el que es diu segurament és una bona mesura en qualsevol feina, però més encara quan eres un servidor públic. Millorar la meua formació contínua és el que motiva la present recerca i el motiu és que no trobava satisfacció en la meua pràctica diària.

El treball com a professor resultava cada vegada més frustrant, jo tenia la convicció que amb l'experiència milloraria la meua pràctica professional a les aules, però no era cert. Si l'experiència no era suficient, calia canviar l'orientació teòrica. Tenia la necessitat de trobar una teoria que fonamentara la meua pràctica i que ambdues foren conformes amb la meua ideologia.

El plantejament teòric tradicional, basat en una programació homogènia i estàtica que ens arriba des de les editorials a través del llibre de text, i la necessitat primordial d'explicar tots els continguts per omplir de coneixements disciplinaris no era coherent ni satisfactori, ni pel professor ni per gran part dels alumnes. Quina aportació es podria fer com a professor de Ciències Socials per plantejar una alternativa al sistema que no complaïa al professorat i comportava uns resultats horribles per l'alumnat? El manteniment de la proposta disciplinària era inviable davant les propostes que tant a Sueca com a València havia pogut experimentar. Alternatives interdisciplinàries, treball col·laboratiu, formació en centres de l'equip docent i col·laboració amb la Universitat eren vies que exigien un treball intens i conviure amb la inseguretat de la proposta educativa que experimentàvem. La proposta inicial de formar-me a través del CEFIRE va ser poc productiva per diferents motius: formació fragmentària, individual i pràcticament sense efecte en la meua pràctica educativa. Pot ser sí que va ajudar-me a pensar en la formació interdisciplinària i en la recerca de models d'atenció a la diversitat.

La finalitat personal ha estat aconseguir tindre una formació teòrica i metodològica que m'ajude a sentir-me segur que estic fent un treball a l'aula profitós pels alumnes. Si millore la meua pràctica podré ajudar millor els estudiants i també aconseguiré millorar la meua participació en la comunitat educativa. L'opció fou la preinscripció en el programa de doctorat de didàctiques específiques.

Acudir a la Facultat de Magisteri i conèixer el treball del professor Souto i del grup Gea-Clio, a més de l'equip de professors i professores que reflexionava sobre la seua pràctica a l'IES Font de Sant Lluís, va generar l'ambient propici per reflexionar sobre la meua pràctica presentant els continguts a les aules plantejant problemes socials i ambientals.

La recerca tria les aules de segona oportunitat com l'espai a estudiar i, a través dels programes de segona oportunitat que he conegut a l'IES Joan Fuster de Sueca i la Font de Sant Lluís de València, com des de la formació disciplinària en Ciències Socials podem ajudar l'alumnat a integrar-se en la societat a través d'un projecte de vida que els permeta ser ciutadans responsables i autònoms en les seues decisions.

És responsabilitat del professorat acompanyar els estudiants en el seu itinerari educatiu que els permeta un accés satisfactori a la ciutadania plena. Hi ha però condicionants que influeixen en els elements contextuais educatius a l'aula i centre.

Al llarg de la meua experiència educativa he aconseguit descriure alguns d'aquests elements que són apresos pels alumnes que articulen conflictes de baixa intensitat que posen a prova l'efectivitat de la programació curricular (Palacios, 2018b; Dubet, 2007 i 2010).

Comprovar que els alumnes articulen les mateixes estratègies en centres diferents porta a pensar que comparteixen un context similar on responen de manera similar. És a dir, el seu comportament està influït per la valoració social que fan del centre, per la representació social que tenen d'ell.

Centrant-nos en el comportament a les aules dels alumnes en diferents centres, en diferents cursos i en més de quinze anys d'observació busquem demostrar el poder d'alguns alumnes en la gestió del grup-classe posant en evidència al professor en el desenvolupament de la seua tasca. És una acció grupal, col·laborativa i disruptiva, irrespectuosa i provocadora, que qüestiona de manera perversa l'eficàcia del sistema educatiu per realitzar les seues funcions.

Una de les causes d'aquest comportament seria la poca utilitat que l'alumne atribueix a l'àrea de les Ciències Socials i a l'estratègia d'aprenentatge que proposa el docent en oferir continguts no aplicables a la realitat de l'alumnat (Martínez, 2014; Palacios, 2018a).

A nivell més general, François Dubet explica el canvi a la institució escolar per causes tan externes a l'escola, la preeminència d'entendre l'educació com una mercaderia i no com un dret fonamental base del discurs neoliberal, com internes, la massificació, i que transforma la legitimació de la institució per reproduir el sistema per la distribució a tots de béns educatius. La institució no pot protegir-se de les demandes socials i ha de basar la nova legitimitat resultat de massificació, democratització i transparència (Dubet, 2007).

Les estratègies que desenvolupen els alumnes, confirmades en algunes entrevistes i en l'observació directa al llarg de l'experiència professional, són fonamentalment tres i estan lligades amb el calendari escolar. El primer trimestre és el més conflictiu; l'estratègia és participar en actes disruptius provant la paciència, el control i la gestió de la classe per part del professor, els alumnes es mantenen en mode vacances i els resultats acadèmics i les relacions socials a l'aula són conflictives. Passats els Nadals la gestió a l'aula es pacifica: en part per les mesures disciplinàries; en part perquè els alumnes minoren les seues accions disruptives. Al mateix temps, un gran nombre d'alumnes amb resultats acadèmics millorables escolaritzen els pares. S'inicia així, un pelegrinatge de visites a professors i tutors argumentant: «*sempre ha sigut molt bo*», «*no sabem què fer*», «*és l'edat*». De vegades fins i tot qüestionen la professionalitat del professor en relacionar-se amb els alumnes: no sap gestionar la classe. El tercer trimestre comença amb un atac de responsabilitat per part dels alumnes que inicien una negociació amb el professor: «*si treballe, encara puc aprovar?*», «*creus que aprovaré?*», «*puc fer un treball voluntari?*» són les frases més repetides. Si poguérem explicar de manera eficient la diferència entre els verbs qualificar, avaluar i promocionar ajudaria, potser, a entendre millor la manera de treballar del professor per part dels alumnes.

La segona estratègia consisteix a despersonalitzar el professor projectant la indiferència que senten per la matèria cap al professor, al que sempre es dirigeixen com a «*profe*». Tots som «*profe*», tots som un altre objecte de la classe, un moble. Costa molt que la majoria d'alumnes es dirigeixen a tu pel nom i hi ha que mostren interès a afirmar-se en el seu menyspreu al llarg de tot el curs. És un comportament que he viscut a la majoria de centres on he treballat, havien après tots el mateix comportament des de la Cerdanya a la Ribera, com si compartiren el material escolar.

La tercera estratègia intenta rebentar el ritme de la classe des del seu començament per mostrar qui controla el temps de classe. Els costa seure, callar, s'alcen, embruten, renequen i quan parles amb ells solen contestar que no entenen el que vols.

Aquestes estratègies les he verificat a les entrevistes dels alumnes de Sueca de manera clara. Mostre alguns exemples de les narracions dels alumnes sobre el tema.

AS11- Si un alumne està tot l'any donant-te pel sac i un altre no, en algunes coses a l'hora de ficar una nota o altra... jo pense que en algunes coses se té que beneficiar a un alumne d'un altre, però jo pense que en tot no.

AS12- Si, jo volia traurem el graduat però ja va ser a l'hora de repetir segon d'ESO que ja vaig pensar que el ritme que duia, que ja eren tres anys que no havia fet res, entones ja estava cansant-me jo mateixa de ser el tonto de classe.

AS18- Entrás en la rutina y después cuando dices joder se va a acabar el curso, voy a intentar salvarlo y ya es tarde porque no has hecho nada el segundo trimestre y el tercero ya no puedes. No hay milagros.

La resposta del professorat sembla fragmentada, poc articulada. Aquesta resposta personal beneficia als desertors educatius. Molt sovint, parlant-ho amb els companys, la solució és plantejar un temps de classe més procedimental, fer activitats i qui vullga que aprofite el temps. La resta cal tractar de controlar-los de manera més personal. A més, aquestes dificultats sovint s'han articulat pels professors com a problema per transformar el currículum disciplinari: «*si no podem controlar-los una hora (...) com ho farem en dos i amb materials que costa preparar i els alumnes rebutgen?*» Aquesta idea porta a pensar que el currículum homogeni i estàtic està construït més per a la tranquil·litat dels professors especialistes que per a l'aprenentatge dels alumnes amb interessos diversos.

Els condicionants presentats no són objecte de la present investigació, només volen exemplificar que les condicions ambientals per la socialització a l'aula arrossega problemes importants compartits a molts centres, tot i que cada experiència escolar a l'aula és única.

Pense que el professor ha de fer el que demana als alumnes: si vol que els alumnes treballen en grup, ell ha de treballar en grup i coordinar-se amb l'equip docent; si vols que treballi de manera cooperativa per generar coneixement a través dels projectes el professor ha de generar coneixement a través del projecte curricular, les programacions d'unitats didàctiques i d'altres documents del centre, i també difondre i publicar l'experimentació que realitzi.

Per últim, si no vol que els alumnes els desnaturalitzen, ell mateix no ha d'invisibilitzar l'alumne dins d'un grup suposadament homogeni.

El context social i personal és molt important per generar les condicions laborals i institucionals que generen el context que permetrà ser professor-investigador. Per això, vull reflexionar sobre què aporta la meua experiència professional a la comunitat escolar. El meu projecte professional és individual però no únic, d'altres professors han pogut fer un itinerari similar.

Més en concret, cal insistir que pot aportar el professor de Geografia i Història. Anirem definint com, a partir de la meua postura ideològica i a través de la teoria de les representacions socials, intentarem proposar una pràctica professional que siga més efectiva que la tradicional.

Aquest procés ha estat possible gràcies a dos contextos col·laboratius: el primer la forma de coordinar-se els professors a l'IES Font de Sant Lluís ha estat més efectiva en comparació als altres centres on he estat; el segon relacionar-me amb el grup d'investigació Gea-Clio, grup internivell que promou la reflexió, investigació, innovació sobre la pràctica educativa i la creació de materials de manera voluntària.

Aspire que la realització d'aquest treball permeta assolir una millor qualitat a la meua formació permanent. Convertir-me en un millor professional és una aspiració que m'acompanya en la meua carrera professional dirigida per la visió de l'educació com la forma d'atendre a tots els ciutadans i dotar-los de les competències bàsiques. Per inserir-se en la societat de manera digna, diluint els condicionants socials i econòmics que a tots ens afecten. A continuació vull fer explícita la meua ideologia que guia les meues opcions teòriques i metodològiques en la recerca.

SEGONA PART:

**MARC TEÒRIC I
METODOLÒGIC**

SEGONA PART:

MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

Identificar el problema d'investigació dona sentit al treball d'investigació. El treball vol millorar la pròpia pràctica professional partint de la reflexió personal i buscant aplicabilitat social. Millorar la pràctica implica, des del treball diari, fer una proposta educativa innovadora fonamentada en aquesta investigació acadèmica. El problema d'investigació naix de la insatisfacció respecte a l'aprenentatge de l'alumnat i la frustració de no poder obtenir uns resultats docents desitjats.

La posició ideològica ha dirigit la tria del problema a estudiar i la metodologia per tractar-lo. Ideologia, teoria i ciència es barregen al proposar què, com i per a què ensenyar Ciències Socials (Benejam, 1997). Ensenyament que necessita la formació permanent i la reflexió sobre la pròpia pràctica. Al capítol anterior ja hem vist que la pràctica docent està condicionada per la posició ideològica i l'actitud personal respecte a la comunicació interpersonal i l'emancipació cultural. Ara volem construir un camí, una trajectòria per passar de la pràctica a la praxis reflexiva, on la percepció de les ciències socials és fonamental per a conèixer la manera d'explicar els problemes socials.

La tradició geogràfica, disciplina en la qual m'he format com a professor, conforma la base metodològica utilitzada. La Geografia de la Percepció (Capel, 1973), la valoració de l'experiència personal i la contextualització temporal i espacial del coneixement concret que proposaré són els fonaments de la investigació. La Geografia, ciència caracteritzada per la col·laboració amb altres tradicions acadèmiques, forma un camp de treball o territori epistèmic, seguint la proposta de la professora Liliana Rodríguez Pizzinato (2015; 2018)²⁷. La confluència de diferents disciplines científiques permeten confeccionar la línia d'investigació que abaste el problema a investigar. El territori epistèmic acollirà aportacions de les diferents tradicions acadèmiques que considere vàlides per crear el camp de treball. Aquestes, junt la Geografia de la Percepció, són: la Teoria Sociocrítica (Martínez, 2014), la Teoria de les Representacions Socials (Domingos, 2010) i la Teoria Comunicativa (Habermas, 1990), elements que permetran teixir els contorns de la línia de treball.

Els mètodes de recerca dimanants i conformes amb la metodologia amb la qual busque aproximar-me al problema d'investigació, volen primer explicar el seu context. La realitat és una construcció històrica que evoluciona en un espai i temps donats, i en aquestes circumstàncies precises definisc l'aula com espai de treball. Estudie com es generen a les aules les situacions d'aprenentatge que guien l'estudi de professors i alumnes, i quins són els entrebancs que destorben el clima de confiança necessari entre els actors educatius a l'aula.

El principi ideològic que guia aquest treball és el convenciment que els elements culturals que l'escola transmet als ciutadans són essencials per cohesionar les societats democràtiques. Javier Pérez Royo (2018) afirma que els drets constitutius de la igualtat constitucional són el dret de sufragi i el dret a l'educació.

²⁷ Si estudiàrem la realitat escolar només des d'una especialitat disciplinària generàrem un coneixement insuficient i parcel·lat. El territori epistèmic intenta evitar la parcel·lació epistemològica.

L'íntima relació entre l'educació i la democràcia es manifestada també pel professor García Pérez (2000), l'educació pot transformar i millorar la qualitat de la democràcia i el benestar social. Millora que supere el control social assignat als sistemes educatius, convertint la democràcia en una «*col·lecció d'espectacles on l'aparença és més important que el ser i on molts observen uns pocs*» (Ross i Vinson, 2012, p.79). Per evitar aquest espectacle de vigilància democràtica els autors proposen que els ciutadans realitzen accions i comportaments que impliquen participació política, consciència crítica i acció intencional, és a dir, actuen com a ciutadans solidaris i compromesos amb la millora social.

A la valoració de l'interés del problema que treballem li seguirà contextualitzar-lo i, per això, definirem el concepte de perifèria escolar, el que ens permetrà definir la hipòtesi de treball en dos entorns escolars a través de l'estudi de casos, el treball de camp com eina d'observació i acció, i la seua categorització. Els resultats i les conclusions i limitacions resultants tancaran la investigació.

Als capítols següents identificaré el problema que guiarà la investigació, ja que dirigeix la tria metodològica. A continuació intentaré justificar la tria teòrica que vol superar les limitacions de l'aïllament disciplinari i exposaré els mètodes i les tècniques de recerca que aplicaré a dues realitats escolars diferents que articulen programes de segona oportunitat i finalment les fonts documentals recollides permetran confirmar o invalidar la hipòtesi que guia la investigació.

CAPÍTOL 2

IDENTIFICACIÓ DEL PROBLEMA I ELABORACIÓ DE LA HIPÒTESI

El capítol servirà per a concretar els processos educatius que volem analitzar, el funcionament deficient dels quals imposa limitacions no només visibles al centre escolar sinó al conjunt social. Dèficits d'abast general que estudiem en dos centres escolars públics concrets gràcies a fonts estadístiques oficials i a les fonts generades des de les narracions personals d'alumnat i professorat que transmeten valoracions personals que justifiquen el seu comportament escolar.

Les administracions educatives realitzen inversions a diferents escales que generen l'estructura educativa que ofereix el gaudi del dret fonamental a l'educació. Una proporció rellevant de ciutadans no assolixen els elements culturals bàsics de manera satisfactòria, formen part de les perifèries educatives i mostren com l'ordre educatiu generat a les escoles es transfereix a l'ordre social. Els fonaments ideològics i les bases teòriques i metodològiques ajuden a definir la hipòtesi de treball: un professor de geografia podrà millorar l'oferta educativa si aconsegueix modificar l'actitud i comportament dels estudiants si presenta els continguts curriculars de forma interdisciplinària.

2.1.- El problema d'investigació

La pràctica professional com a docent de Ciències Socials en diferents contextos escolars durant més de vint anys m'ha permès crear una conjectura: a un nombre creixent d'alumnat no li interessen els coneixements disciplinaris que els proposem, els valoren llunyans i estèrils. Si els problemes socials no se senten útils, no és possible que, en oferir-los les eines per intentar explicar el món on viuen, ells es motiven per aprendre. Si no els valoren com significatius no s'esforçaran en la seua comprensió i ús.

La persistència de resultats acadèmics nefastos, com hem vist al capítol primer, ens indica, no només l'abast del problema, sinó també la poca efectivitat de les mesures articulades per resoldre-ho. La realitat social mostra que no tots els alumnes van a l'escola a aprendre (Charlot, 2014). L'èxit democràtic genera un repte pedagògic (Charlot, 2008), l'accés universal a l'educació genera un problema estructural: la massificació que torna el treball del professor més complicat (Dubet, 2005; Palacios, 2018a).

La proposta cultural que l'escola transmet, centrant-nos específicament en les Ciències Socials, no és considerada útil per comprendre i transformar la realitat social, no compleix la funció que justifica i legitima que aquests sabers formen part de la cultura bàsica que han de permetre desenvolupar la personalitat de l'alumnat i la seua inclusió social. Matèries curriculars presents des de la institucionalització dels sistemes escolars²⁸. La valoració ciutadana de les disciplines socials pot qüestionar la pertinència de romandre al currículum oficial junt els coneixements culturals bàsics que han de possibilitar una inserció ciutadana satisfactòria. Aquesta visió gremial és estèril; cal posar a l'alumne en el centre de les nostres consideracions i plantejar-nos els obstacles que fan els alumnes impermeables als coneixements socials.

²⁸ El paper de la geografia i la història a l'ensenyament oficial com ciències subministradores d'elements identitaris l'exposa Horacio Capel a la revista *Geocrítica* n°1 <http://www.ub.edu/geocrit/geo1.htm>

Basant-me en les teories apuntades, plantege algunes evidències: molts alumnes malbaraten la seua escolaritat tant per la distància cultural entre els alumnes i la cultura hegemònica legítima que el centre els ofereix, la posició de classe determina la manera d'entendre la realitat (Souto, Campo, Císcar i Mira, 2016), com per problemes derivats de la materialització del dret educatiu als centres escolars on el professorat no sabem atendre la diversitat cultural, aptitudinal o motivacional i que genera escenaris educatius conflictius.

Les evidències referides centren el problema a investigar: si vull millorar els ambients educatius a les aules he de fer una proposta educativa des de les Ciències Socials que mobilitze els desitjos de l'alumnat per interpretar la realitat social i ambiental que els envolta. Aquesta reflexió ajuda a definir la hipòtesi de treball de la següent forma:

Si som capaços de crear una seqüència d'activitats d'aprenentatge que relacione l'estudi de les ciències socials amb els problemes viscuts per l'alumnat, podrem aconseguir que aprenguen d'una manera més efectiva.

Els alumnes aprendran de manera més efectiva i modificaran la seua actitud envers el saber escolar, si aconseguim crear una seqüència d'activitats d'aprenentatge que relacione l'estudi de les Ciències Socials amb els problemes viscuts i sentits pels alumnes.

L'actitud de l'alumne serà la variable independent, si modifiquem aquesta variable, podré també transformar els altres factors que condicionen les relacions a l'aula. És la condició necessària pel canvi però no és suficient. Estime que aquesta actitud és fruit de la representació social que l'alumne ha anat construint. La representació és operativa per les seues relacions quotidianes i necessita definir les accions que podrien transformar aquesta actitud a partir del treball de camp on buscaré, a través de mètodes i tècniques de recerca, coneixement que verifiquem o falsegem la hipòtesi.

El procediment el plantege a través de les següents accions: La primera conèixer el que passa a les aules. L'ambient de treball que es genera a les aules és bàsic per aconseguir situacions d'aprenentatge positives, per tant, necessita recórrer als especialistes en la creació d'aquest ambient: alumnat i professorat. L'aula la definisc com el lloc dotat dels mitjans necessaris per realitzar investigacions, experiments i treball de caràcter científic o tècnic, el nostre laboratori²⁹. L'alumnat està acostumat que les seues activitats a l'aula siguen avaluades i, per tant, pot ser avaluat sense afectar el seu comportament, sense veure's alterat perquè ho esperen. La tècnica de l'observació participant és la clau d'aquest procediment.

La segona: si el professor aconsegueix una relació profitosa amb l'alumnat, la seua tasca serà més efectiva. Conèixer diferents estratègies de relació amb l'alumnat que articula el professorat. L'avaluació de les tasques realitzades i de la qualificació de l'alumnat que serà analitzat és la tècnica bàsica en aquest punt.

La tercera: la manera de presentar els continguts pot condicionar la motivació de l'alumnat en aprendre. Necessite comparar l'oferta disciplinària amb la proposta d'àmbits. L'anàlisi documental de les programacions personals faciliten l'estudi dels continguts.

²⁹ La definició de laboratori la podem completar referint-nos a la seua etimologia, deriva del verb llatí **laborare**, treballar, amb el sufix **torium** que ens indica instrument o lloc on s'acompleix l'acció del verb. <https://dle.rae.es/?w=laboratorio>

La quarta: la contextualització del treball li donarà sentit al concretar un espai i un temps determinat. La presentació de les dades socials de les àrees d'escolarització del centre valencià i el suecà ens ajudaran a concretar el marc territorial on es desenvolupa la vida de l'alumnat i la seua família.

La mostra d'alumnat que treballa ha estat dirigida a la perifèria del sistema escolar travessant un itinerari ple de problemes. Malgrat tot, l'alumnat vol romandre al sistema educatiu i titular i, per tant, visibilitza els límits del sistema per atendre les necessitats de la població escolar. Són quaranta-sis alumnes que han cursat programes de segona oportunitat a l'IES Joan Fuster de Sueca i a l'IES Font de Sant Lluís de València. La tria de la mostra està condicionada per dos elements: primer perquè coneixia l'alumnat de Sueca, ja que els havia impartit classes a les aules ordinàries i després als itineraris de segona oportunitat. L'alumnat de València, tots ells integrants del programa PR4, l'he conegut i he pogut treballar amb ells gràcies al seu tutor i company meu, Arturo Arnau, a qui estic profundament agraït. El segon element és ideològic, estic convençut que l'equitat ha de guiar les accions educatives, cal ajudar més al que més ho necessita perquè tothom gaudisca les mateixes possibilitats d'accés, permanència i titulació al sistema educatiu.

Aquest alumnat mostra que el sistema no atén les necessitats de tota la població escolar que vol formar-se, però també que el sistema articula mesures que, malgrat la seua efectivitat qüestionable, intenten satisfer les necessitats culturals bàsiques d'un grup cada vegada més nombrós.

Si l'educació és un dret públic bàsic fonamental, la seua carència obrirà la possibilitat a generar situacions de risc d'exclusió educativa que pot derivar en exclusió social, així situem la rellevància del problema social plantejat. Alumnat que no s'esforça a assolir coneixements perquè els consideren inútils reforça amb la seua actitud la ineficiència del sistema en atendre necessitats de l'alumnat que amb diversitat d'interessos i motivacions qüestiona la funció i profit del mateix sistema educatiu.

El paper del professor assoleix un protagonisme màxim en generar situacions d'aprenentatge a les aules primer i modifiquen la imatge i funcionalitat que la societat atorga al sistema. La compresivitat, principi de justícia social que supera el vessant educatiu, ha generat efectes perversos. Un d'ells ha estat la massificació que canvia la forma d'entendre l'educació dins un context democràtic (Dubet, 2010). La massificació augmenta l'heterogeneïtat d'interessos i motivacions a les aules i complica la seua gestió, màxim quan el professorat encarregat no està preparat per aquesta nova funció (Mira, 2019). La resposta del sistema educatiu estructuralment rígid i fonamentalment homogeneïtzador ha estat articular itineraris educatius paral·lels amb una oferta curricular diferenciada. Aquesta diferència pot generar desigualtat en l'accés al dret públic bàsic que és l'educació. La *«indiferència davant les diferències tradueix desigualtat social en desigualtat escolar i converteix la diversitat en desigualtat»* (Fernández, Mena i Riviere, 2010, p.34).

Els professors Juan García i Xosé M. Souto (2020) analitzen els resultats d'aquesta atenció diferenciada que ofereix una via alternativa a la inserció ciutadana i limita la capacitat del sistema educatiu d'oferir a tots el gaudi d'un dret fonamental. Els programes de segona oportunitat que atenen l'alumnat perifèric han deixat de ser programes extraordinaris en acollir ja entre el 25-30% de les graduacions, són programes que es desenvolupen majoritàriament als centres públics complicant la gestió dels centres i estigmatitzant alumnes i famílies tot i la capacitat demostrada d'inserir a la societat un nombre cada cop més abundant de ciutadans encara que siga de manera incompleta.

La motivació per treballar amb aquest grup d'alumnes ha estat la convicció que cal un tractament equitatiu de l'alumnat. El sistema democràtic s'obliga a oferir una educació que transmeta els coneixements i capacitats bàsiques per fornir ciutadans responsables. Si volem atendre els alumnes de manera equitativa cal fixar la nostra atenció en l'alumnat que té més problemes en satisfer les seues necessitats educatives dins el sistema. És una qüestió de justícia social (Rawls, 1985) i d'efectivitat en l'esforç. Quan ajudem els alumnes perifèrics en la seua inclusió al sistema, augmenta de manera significativa l'atenció als alumnes amb diferents estils d'aprenentatge per garantir la igualtat d'oportunitat en accés al dret fonamental de l'educació i contribuir a millorar la cohesió social. Els professors Juan García i Xosé M. Souto afirmen:

La qualitat educativa de l'escola no està en l'excel·lència d'uns pocs sinó en la consecució d'allò que és imprescindible per tothom (...) l'escola en el seu conjunt ha de posar a l'alumnat que hem denominat perifèric en el centre de la seua actuació (2020, p.120).

2.2.- La contextualització del problema

La concòrdia mundial sobre el valor de l'educació es plasma com a objectiu del mil·lenni de desenvolupament sostenible número quatre: ODS 2030³⁰. Les diferències se situen tant en la forma que es materialitza, en els recursos destinats, com en la finalitat que ha de complir la transmissió dels coneixements bàsics: reproduir el sistema social en què es fonamenta o transformar-lo. La legislació espanyola que ha buscat aquesta materialització s'exposa al capítol primer. La legislació bàsica (les lleis orgàniques educatives) convida a desenvolupar la personalitat de cada subjecte al sistema escolar, però la plasmació en recursos materials (aules, materials curriculars) i personals (docents, personal auxiliar) no és prou significativa per a construir un coneixement significatiu personal i ciutadà. Sovint aquesta mancança serà substituïda per un argot conceptual que moltes vegades separa al professorat de la seua tasca educativa.

2.2.1.- Les competències, element definidor formació bàsica

La qualitat del sistema educatiu es mesura valorant els aprenentatges a través de les competències assolides per l'alumnat, procediment que es desenvoluparà a les legislacions estatals, almenys fins a l'any 2030³¹. «*El sistema educatiu espanyol ha d'acomodar les seues actuacions en els pròxims anys a la consecució d'aquests objectius compartits amb els seus socis de la Unió Europea*» (LOE 2/2006 de 3 maig, BOE nº 106 4-5-2006).

Els organismes que dirigeixen la governança³² mundial: Organització de les Nacions Unides (ONU) i l'OCDE i també organismes supranacionals com la Unió Europea defineixen la formació bàsica

³⁰ L'Agenda 2030 és un pla d'acció promogut per les Nacions Unides, el Departament d'Assumptes Econòmics i Socials en favor de les persones, el planeta y la prosperitat. Vol fer realitat els drets humans de totes les persones. <https://sustainabledevelopment.un.org/#>
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

³¹ Conferència del professor José Ignacio Madalena on afirma que les disposicions que organismes internacionals defineixen i els estats insereixen en les legislacions per aconseguir els objectius del mil·lenni (Seminari IES Ramon Llull 29-5-2019).

³² Governança <http://www.avl.gva.es/lexicval/>

1. f. POLÍT. Nova forma de governar en un món globalitzat, que es basa en l'eficiència, la qualitat i la bona orientació de les intervencions de l'Estat, procediments que li atorguen legitimitat.

2. f. ECON. Forma d'interacció de les administracions públiques amb el mercat i amb les organitzacions de la societat civil, com ara empreses, patronals, sindicats i altres, sense que s'establisca una subordinació jeràrquica en la presa de decisions, sinó una integració en xàrcia.

en termes de competències, malgrat que no han aconseguit una definició única. La LOE és la llei educativa que inclou el concepte competència «*proporcionar als joves una educació completa, que abaste els coneixements i les competències bàsiques que resulten necessàries en la societat actual*» (preàmbul LOE 2/2006 de 3 maig. BOE nº 106 4-5-2006).

Ni els organismes internacionals ni l'estat espanyol coincideixen a l'hora de definir quantes i quines són les competències bàsiques que han de servir per a valorar la qualitat dels aprenentatges assolits: mentre l'OCDE en defineix nou, la Comissió Europea n'identifica huit, i la Generalitat Valenciana a l'article 4.1 de l'ordre d'avaluació 38/2017 en fixa set. Tampoc hi ha acord, com veuran, en les definicions de cada competència bàsica.

Quadre 2.1.- Enunciat de diferents organismes en la definició de competències bàsiques.

OCDE DeSeCo	Unió Europea EURYDICE	Generalitat Valenciana Ordre 38/2017 de 4 octubre
Llenguatge, simbologia i textos	Comunicació llengua materna	Comunicació Lingüística
El saber i la informació	Comunicació llengües estrangeres	Competència matemàtica ciència i tecnologia
Les tecnologies	Competència digital	Competència digital
Establir bones relacions amb els altres	Competència matemàtica	Aprendre a aprendre
Cooperar, treballar en equip	Sentit iniciativa i esperit empresarial	Competències socials i cíviques
Gestionar i resoldre conflictes	Competències interpersonals	Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor
Actuar en un context global	Aprendre a aprendre	Consciència i expressions culturals.
Realitzar un projecte de vida personal	Valorar importància expressió cultural	
Defensar els propis drets i interessos		

Font.- Elaboració pròpia. 2019.

L'OCDE a través del projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències) crea un marc teòric i conceptual per definir els objectius a assolir per qualsevol sistema educatiu. Els objectius els defineix en termes de competències bàsiques. Per la seua part, la UE defineix competència «*com una combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. Les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la seua realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació*». La Conselleria d'Educació defineix competència a l'article 4.4 de l'ordre 38/2017 com «*ser competent suposa mobilitzar els coneixements, les destreses, les actituds i els valors per a donar resposta a les situacions plantejades, dotar de funcionalitat els aprenentatges i aplicar el que s'aprèn des d'un plantejament integrador*».

Els professors Bolívar, Moya i Tiana defineixen les competències bàsiques com la «*forma que les persones mobilitzen recursos personals (cognitius, afectius, socials...) per resoldre una tasca en un context*

definit»³³. L'escolarització bàsica ha de capacitar els alumnes amb els elements indispensables per conèixer i els coneixements i competències per la vida pública i el treball, dotar-los del capital cultural bàsic (Bolívar, 2008).

Si hi ha diferents formes de mobilitzar recursos, hi haurà diferents competències que uniran coneixement i acció enfront del model memorístic-receptiu que hi predomina. La integració de les competències dins les estructures presents als currículums, reals o viscuts, exposats a aules i llibres de text semblen difícils. Podrien adjuntar-se com a elements transversals fent una proposta adaptativa epidèrmica o nominal. Aquesta seria la inclusió de les competències bàsiques a través del projecte educatiu de centre, integrant els diferents ensenyaments per resoldre un problema concret on crear la situació que origina l'activació de la competència, la transformació radical de la proposta curricular. «*Una estratègia de competències transversals funciona quan, a més de la planificació conjunta del professorat, l'alumnat no presenta problemes en l'adquisició de coneixements bàsics*» (Bolívar, 2008, p. 23).

Convertir les competències en l'eix del sistema educatiu no només implica els alumnes i les seues formes de treballar, també i de manera peremptòria, obliga a la transformació de la funció del professorat. Oferir una proposta metodològica per reconstruir de manera compartida el coneixement, partir de problemes que simulen contextos reals. La teoria constructivista lliga molt bé amb aquests plantejaments com veurem més avant. Cal, però, temperar els seus efectes sobre la minoració de les desigualtats educatives segons Ettore Gelpi (Souto, Campo, Císcar i Mira, 2016).

Els professors oferiran continguts, en el nostre cas problemes socials i ambientals, que permeten valorar l'assoliment d'aquests continguts:

«per a poder avaluar les competències clau cal triar, sempre que siga possible, estratègies i eines per a avaluar l'alumnat d'acord amb els seus exercicis en la resolució de problemes que simulen contextos reals en què es mobilitzen els coneixements, les destreses, els valors i les actituds de cada alumne o alumna» (Ordre 38/2017 4 octubre DOGV nº 8146 de 10-10-2017).

Les necessitats que imposa el sistema econòmic de treballadors que s'adapten a les demandes canviants del sistema productiu i de consumidors de les tecnologies de la informació i comunicació ajuden també a explicar l'interès propagandístic de les institucions directores de la governança mundial en difondre les competències com a element que millorarà les condicions de vida de la població. Enfront d'aquesta manipulació mercantilista, cal oferir una possibilitat de coneixement crític, ací el conjunt de ciències socials, i particularment la geografia i història, són eines fonamentals. El problema es troba en poder modificar l'actitud de l'alumnat, que està condicionat per una rutina que determina el coneixement escolar (reproduir un saber tancat).

El sistema democràtic espanyol encetarà un procés de convergència amb Europa que legitimava l'esforç de la població per assolir nivells de modernització política, social i econòmica comparables als eixos europeus. Aquest compromís també va afectar el sistema educatiu a través de la construcció de l'espai europeu d'educació superior (EEES). Els resultats del procés de sincronia són manifestament millorables, de fet hi ha una voluntat sentida de relacionar democràcia i capitalisme, sistemes qualificats de complementaris de forma perversa (Reich, 2008). És pertinent recordar l'aportació de l'historiador

³³ És part del curs «Les competències bàsiques: un nou perfil educatiu per al segle XXI» <http://cefire.edu.gva.es/mod/resource/view.php?id=408035> (Último acceso: 28/8/2021).

Josep Fontana (2012) respecte de la necessitat que la ciutadania recupere la capacitat d'acció política i s'enfronte decididament als condicionants imposats per la cultura hegemònica gràcies a l'ús de la història com a eina per transformar la realitat i tornar a articular un contracte social que permeta el benestar de la ciutadania.

Quadre 2.2.- Problemes globals de les societats actuals.

Problemes actuals	Conseqüències	Necessitats
Modernitat líquida	Societat de la incertesa, immediata però sense fixar les idees en mapa mental	Establir marcs de referències: Informar-se, formar-se críticament Recerca d'informació: seleccionar l'adient per resoldre el problema.
Desinformació	Creació, extensió de representacions confuses.	Recursos, fonts i elements de contrast, verificació de la informació
Disrupció informativa	Gestió impossible de la quantitat d'informació.	Separació i classificació de les dades.
Continguts programàtics	Sense disponibilitat pels problemes quotidians. Desconnexió amb els problemes actuals.	Abordar problemes quotidians: migracions, desigualtat, geopolítica, matèries primeres Energia

Font.- Elaboració pròpia segons Campo País (2020, p.302).

Si ens fixem al nostre estat, Espanya, afegeix problemes estructurals particulars: dèficit exterior, estalvi insuficient, inflació, intervencionisme del sector públic i mercat de treball rígid (Martínez et alii 1987). Espanya conforma una de les societats més desiguals a la Unió Europea. Empobriment que cal situar-lo dins la millora generalitzada del nivell de vida de la població.

Quadre 2.3.- Despesa pública en educació a diferents països.

Any 2015	% PIB	€/capita	
Espanya	4,28	933	100
Itàlia	4,08	1.112	119,2
Portugal	4,88	847	90,8
Grècia	3,96	719	77,1
Dinamarca	7,63	3.595	385,3
Finlàndia	7,09	3.595	385,3
Noruega	7,55	5.058	542,1
Suècia	7,55	3.500	375,1
França	5,46	1.804	193,4
EEUU	4,99	2.066	221,4
Japó	3,47	1.217	130,4

Font.- Elaboració pròpia segons les dades capturades 16-3-2020.

<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion>

El quadre ens mostra com dins de la mateixa Unió Europea hi ha, almenys, dos comportaments diferencials, encara que ho hem tractat com un conjunt uniforme. Intente mostrar la caracterització dels dos grups des de tres indicadors: el percentatge de la despesa pública en educació sobre el total del PIB, la inversió per càpita en educació i la comparació entre els països agafant la inversió per càpita d'Espanya com a referència. Els tres indicadors ens dirigeixen a les mateixes conclusions: El percentatge del PIB als països mediterranis és inferior al 5% i als països nòrdics superior al 7% mostra, segurament, la valoració política que es fa de l'educació als diferents pressupostos nacionals. La despesa per càpita també mostra diferències significatives mentre els nòrdics no baixen dels 3.500 € als països mediterranis la inversió per càpita és inferior a 1.200 €. També destaquem com els països nòrdics estan prop de quadruplicar la despesa per càpita de l'estat espanyol. Tot i que la despesa en educació no és per ella sola indicativa de la qualitat del sistema educatiu sí que resulta significativa. També indique per poder comparar les dades d'estats amb rellevància econòmica mundial.

Si, baixant d'escala, comparem els indicadors del territori valencià amb el conjunt de l'estat, sempre són més negatius. El creixement de la pobresa, forma extrema de desigualtat, mostra l'eficàcia del sistema capitalista per acumular recursos en una reduïda part de la població, mentre fa créixer la població amb pocs recursos. Aquest resultat mostra la salut del sistema capitalista més que la seua ineficiència. A la Comunitat Valenciana més que un problema de nivell de renda és un problema de distribució: «*hi ha rendes decreixents i desigualtat creixent*» (Ariño i García-Pilán, 2018, p. 222).

Des dels anys huitanta els valencians ens empobrim respecte a la resta d'Espanya. La crisi empitjora aquesta relació. Hi ha un problema d'equitat, de repartiment asimètric dels costos de la crisi, on l'accés al mercat de treball és clau perquè el paper redistributiu del sector públic té efectes limitats. (op.cit., 2018). L'accés al mercat de treball a curt termini i a l'educació a mitjà termini és la forma de lluitar enfront de la pobresa. La taxa de risc de pobresa disminueix de forma continuada amb més formació. Estem davant una paradoxa perquè davant un canvi ocupacional generat per l'augment continuat de professionals directius (augment del sector quaternari, manteniment del secundari, proletarització del terciari i primari testimonial). Si el canvi ocupacional continua fent augmentar el nombre de professionals, directius i tècnics superiors en detriment de les feines que exigeixen menys requisits formatius, el futur de l'educació com a palanca per l'ascens social està assegurat (Requena, 2016). A l'Era de la Informació les TIC assumeixen funcions que abans ocupaven als humans. Els humans s'ocuparan de feines que les TIC no puguen realitzar i seran les que precisen components creatius i personals que s'han d'integrar des del sistema educatiu (Ryan, 1990).

L'educació és un factor preventiu de l'exclusió social, si hi ha una relació inversa clara entre formació, pobresa i risc d'exclusió social, la inversió en educació hauria de ser una de les prioritats nacionals. Inversió que s'hauria de plantejar en termes d'equitat. «Una justícia social en educació ha de tendir a l'equitat (repartir els mitjans per afavorir els desafavorits), no a la distribució igualitària de recursos entre tots els alumnes» (Bolívar, 2012, p.13). Hi ha diferents indicadors que mesuren l'exclusió social utilitzant diferents variables. L'Índex Sintètic d'Exclusió Social (ISES) fa una aproximació econòmica, social i política volent abastar la multidimensionalitat del fenomen i mostra com la recessió del 2008 ha tingut uns efectes diferencials (Zugasti, 2017). Entre el 2007 i 2013 el nombre de persones en situació d'exclusió social augmenta de 7,3 milions a 11,7, un creixement del 60%. Les variables edat jove, trajectòria laboral curta, llars monoparentals amb menors, i origen forà són les més efectives en l'afecció a l'exclusió social.

L'increment de l'exclusió afecta la cohesió social i demana, si atenem a criteris d'equitat, destinar més recursos a qui menys en tenen. El nostre treball ens obliga a insistir en el fet que la inversió en educació, com mostren tots els indicadors, és una mesura preventiva efectiva per atacar la falta de cohesió social i per aconseguir que els beneficis del creixement econòmics es convertisquen, gràcies a la seua distribució equitativa, en desenvolupament social.

La falta d'oportunitats de treball genera una inserció social i ciutadana deficient i, per això, facilita apropar-se a situacions de marginació i vulnerabilitat i exclou de la participació en la vida cultural i social. No només caldrà més inversió per a previndre situacions de vulnerabilitat, també caldrà repensar la manera que s'ofereixen els coneixements culturals considerats bàsics per permetre una inserció ciutadana exitosa. La participació d'alumnes i professor en la definició de la manera que s'ha de fer l'oferta de la cultura bàsica per la convivència democràtica és pertinent a través d'una mostra d'alumnes que ha mostrat dificultats per assolir els elements culturals des de l'itinerari educatiu ordinari i ha necessitat programes de segona oportunitat i d'una mostra de professors interessats en l'atenció a la diversitat.

Quadre 2.4.- Evolució de la inversió en educació respecte al PIB.

Any	Evolució inversió en educació. Percentatge del PIB.		Despesa pública Index 2009=100	
	País Valencià	Espanya	País Valencià	Espanya
2009	4,79	4,95	100	100
2011	4,43	4,70	90,5	94,3
2014	4,17	4,34	83,3	80,7
2015	4,14	4,28	86,7	84,7
Diferència negativa	0,65	0,67	13,3	15,3

En 2020 al País Valencià dedica el 3,67% del pressupost.
Font: <https://gvaoberta.gva.es/va/coste-efectivo-de-servicios>

Font.- Elaboració pròpia segons Informe Federació Ensenyament CCOO. 2018.

El gràfic mostra la disminució de la inversió en educació tant a Espanya com al País Valencià, tots dos espais tenen una disminució similar major a Espanya en dos punts percentuals però pròximes al 15%, és a dir, una pèrdua d'1 de cada 6 euros invertits.

No només cal considerar la inversió total, si ens fixem en les transferències de les Administracions Educatives a centres escolars de titularitat privada, podem veure la intenció de les polítiques educatives que s'articulen prioritzant la inversió en centres privats enfront dels centres públics.

Quadre 2.5.- Transferències de les Administracions Educatives als centres escolars de titularitat privada.

Evolució percentual respecte del total de la despesa pública en educació.						
Any	Espanya	País Valencià	Espanya	2007 = 100	País Valencià	2007 = 100
2007	10,7%	13,3%	4.968,0	100	573,6	100
2009	11,1%	12,9%	5.891,0	118,6	674,7	117,6
2011	11,4%	14,1%	5.779,1	116,3	654,2	114,0
2013	12,6%	15,6%	5.651,1	121,5	655,3	114,2
2015	12,7%	15,7%	5.918,0	119,1	673,1	117,3
2017	12,5%	15,0%	6.179,4	124,4	694,9	121,1

Font.- Elaboració pròpia segons Proposta de Pla contra la Segregació Escolar a València. Rodríguez Victoriano (coord) 2019b.

Les dades sobre inversió de les administracions educatives mostren una divergència execrable en l'evolució de la despesa pública segons la titularitat del centre. Ho considere contradictori i ho valore torbador i humiliant. Dirigeixen la inversió als centres dels quals no són titulars i eludeixen la inversió als centres que tenen la titularitat, als centres dels quals són propietaris. Aquest comportament de les administracions educatives públiques només es pot explicar per l'aposta decidida dels gestors públics per la privatització del servei públic educatiu.

Quadre 2.6.- Evolució de la despesa pública en educació.

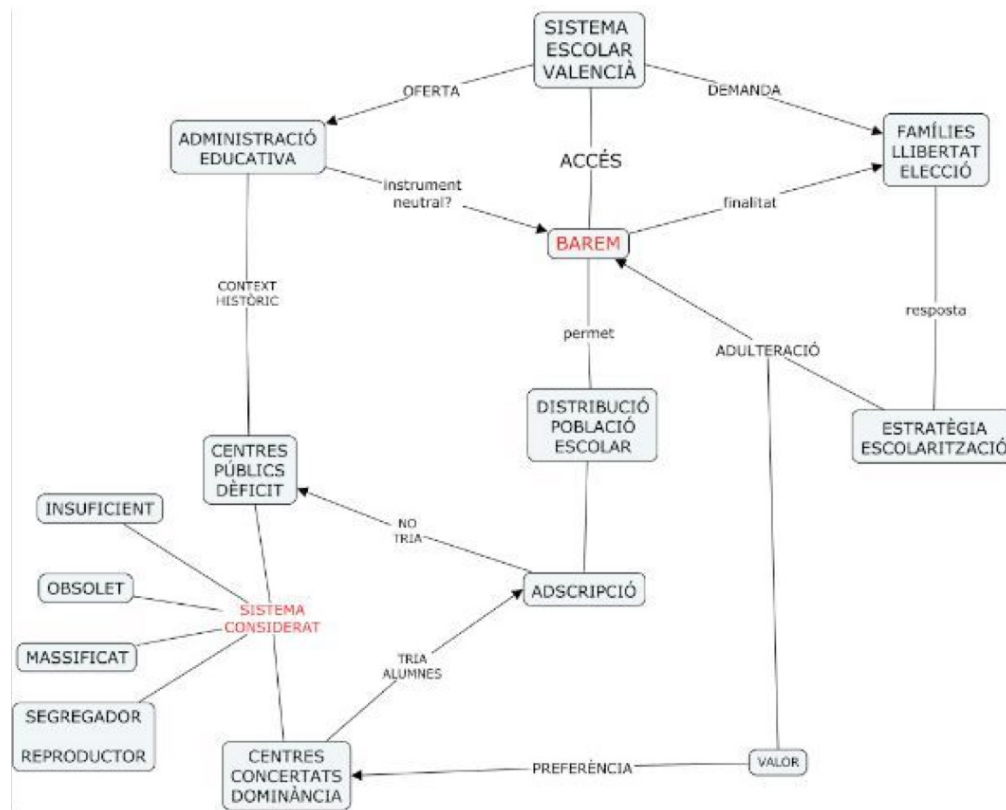
	Titularitat		Període
	Pública	Concertada	
Espanya	-15%	-4%	2010-2014
País Valencià	-19%	-8%	2009-2014

Font.- Elaboració pròpia en base a Proposta de Pla contra la Segregació Escolar a València. Rodríguez Victoriano (coord) 2019b.

Una aportació interessant és la que realitzen els professors Javier Murillo i Cynthia Martínez (2018) sobre la magnitud de la segregació escolar comparant les comunitats autònomes espanyoles i el nostre estat amb els membres de la Unió Europea d'acord amb l'explotació secundària de les dades PISA 2015. Els resultats que destaque són: primer Espanya és un dels estats més segregadors de la UE només superat per alguns estats de l'Est; segon les diferències entre les Comunitats Autònomes són importants el que valora la rellevància de les polítiques educatives en generar segregació escolar; tercer que la segregació és dona sobretot en nivells de renda més alta que en més baixa on s'està pròxim a la mitjana europea, és a dir, hi ha una elitització de la segregació i quarta demanen a l'administració educativa, com ja han fet d'altres investigadors, transparència i accés a les dades, fonamental per fer diagnòstics encertats.

Un altre element a considerar és com l'administració educativa intenta conjugar l'oferta i la demanda educativa, és a dir, com es genera el procediment administratiu que facilita l'accés al sistema escolar valencià.

Figura 2.1.- Accés al sistema escolar valencià. Maig 2019.



Font.- Elaboració pròpia basant-me en els Projectes Mapa Escolar 2018 i 2019a³⁴.

El sistema escolar intenta ajustar l'oferta educativa que disposa l'administració educativa amb la demanda de places escolars que les famílies sol·liciten, emparades per la llibertat d'elecció de centre que fixa el text constitucional (article 27 Constitució 1978).

La manera d'assegurar l'accés al sistema educatiu es realitza a través d'un instrument anomenat barem³⁵. El barem, a través de la valoració de les situacions familiars particulars, ordena la demanda escolar a partir de la puntuació obtinguda i assigna les preferències de matriculació d'uns alumnes sobre d'altres justificant-ho de manera objectiva per les xifres exemptes de subjectivitat, en teoria neutral. A la Comunitat Valenciana ho regula la Resolució de 26 de març de 2019, DOGV de 28.03.2019. Huit criteris valorats de diferent forma donen els aspirants una puntuació que els ordena en la preferència d'accés a l'oferta educativa.

El resultat és l'adscripció, els alumnes són destinats a centres escolars segons les peticions que han fet les seues famílies i les puntuacions obtingudes per la valoració dels criteris de baremació. Moltes famílies desenvolupen estratègies d'escolarització buscant que els fills ocupen places en centres escolars homogenis socialment i econòmicament perquè gaudisquen d'un clima escolar acollidor. D'altres famílies, en canvi, menys ocupades en l'escolarització dels seus fills, ocuparan places escolars en centres on la

³⁴ La Universitat de València, en col·laboració amb l'Ajuntament de València, ha conveniat el programa d'investigació «Projecte Mapa Escolar» que coordina José Manuel Rodríguez Victoriano i que ha presentat al Consell Escolar Municipal dos informes els anys 2018 i 2019, i una proposta de Pla contra la Segregació Escolar a València el desembre de 2019, els quals constaten tant el dèficit inversor crònic com les estratègies de segregació que les famílies consoliden.

³⁵ El Diccionari Normatiu Valencià el defineix com: 1 m. Taula o conjunt de taules de dades numèriques que resolen alguns càlculs. 2. m. Quadro numèric gradual establert convencionalment per a dur a terme una avaluació.

diversitat i heterogeneïtat de l'alumnat pot arribar a marginar i subordinar dins el sistema educatiu, és l'etiquetatge, centres escolars heterogenis on assisteixen alumnes homogenis (INCLUD-ED 2011).

Les converses amb els equips directius dels dos centres escolars públics estudiats ens permeten una primera aproximació a les característiques definidores dels dos centres. Els centres disposen d'un període ordinari de matrícula de maig a setembre (agost no és hàbil), on les famílies adscriuen els fills als centres basant-se en el barem. Li segueix un període extraordinari des d'inicis de setembre fins primers d'octubre on actua la Comissió d'Escolarització a partir de les peticions que les famílies fan a la Comissió d'Escolarització. A partir de maig en el període oficial de matrícula ja no pots canviar de centre mentre els forans sí que poden inserir-se al sistema³⁶. Al centre valencià la matriculació durant el període extraordinari és més habitual que al centre riberenc. Les famílies novingudes escolaritzen als fills, normalment, com a requisit previ a altres actes administratius municipals: empadronament, ajudes socials...

Així, la regularitat en matrícules sobrevingudes, al període extraordinari només s'esgota quan el centre es queda sense vacants. Al centre riberenc l'ús d'aquest procediment és més restringit i el procés d'admissió es realitza en dates i terminis ordinaris, generalment.

La diferent valoració de la funció de l'escola genera també una valoració diferent dels centres: mentre els centres privats concertats sumen prestigi popular, els centres públics són menystinguts, gairebé negligits. El sistema educatiu històricament insuficient amb instal·lacions obsoletes ha provocat la massificació dels equipaments i la consolidació d'un sistema considerat segregador i reproductor de les desigualtats en l'accés al bé públic comú que és l'educació. Bonal i Zancajo (2020) destaquen que la segregació i desigualtat educativa s'incrementa per la possibilitat d'elecció de les famílies, el mercat educatiu local condiona la mobilitat educativa. Segregació escolar, desequilibri educatiu i mobilitat per capacitat d'elecció mostren un clar posicionament polític respecte l'educació.

La consolidació d'un sistema educatiu dual, públic-privat, desequilibrat genera entre d'altres els següents resultats nocius:

1- La segregació escolar afecta l'alumnat més vulnerable, qui no té possibilitats de migrar. A més possibilitat d'elecció menys equitat (Bonal i Zancajo, 2020).

El Segon Informe del Mapa Escolar Valencià posa xifres a la segregació.

l'índex de segregació escolar a Espanya és el 0,31. Aquesta dada indica que per a eliminar la segregació escolar en Espanya seria necessari canviar el 31% de l'alumnat més vulnerable d'uns centres a d'altres (...) L'índex de la Comunitat Valenciana assoleix un 0,22. En conjunt, en els últims deu anys, l'índex de segregació escolar a Espanya ha augmentat un 13,4%. (2018, p.143).

2- Els programes d'atenció a la diversitat en tercer i quart curs ESO es concentren als centres públics tant a l'estat com a la comunitat (García-Rubio i Souto, 2020) Al tercer curs a Espanya dobla alumnat en la pública mentre a la comunitat la xifra es multiplica per nou. Al quart curs a Espanya l'escola pública acull gairebé tres vegades més, igual que a la Comunitat.

³⁶ https://www.gva.es/es/inicio/procedimientos?id_proc=2363267.pdf (Últim accés: 28/8/2021).

4- Malgrat mostrar-se com un instrument objectiu, el barem és un element clarament ideològic com ho demostra que el canvi de direcció política porta aparellada el canvi bé en els criteris, bé en els valors assignats a aquests, bé en la puntuació resultant.

A més, els centres públics es localitzen, generalment, als afores de les ciutats i els centres privats al centre urbà, millor comunicat que la posició perifèrica dels primers, localització que es compleix tant a Sueca com a València.

Les àrees d'influència dels centres escolars estudiats les definim per l'adscripció dels centres de primària que té cada centre educatiu. Les àrees d'escolarització s'expliquen al següent punt del capítol.

Als centres escolars que hem treballat les condicions escolars dels alumnes les podem il·lustrar amb les seues narracions. El seu anonimat està assegurat, com explicarem més avant.

Alumne A05S- El meu entorn familiar va ser una catàstrofe i em va resultar impossible estudiar. Vaig tindre que apartar-me totalment dels estudis i posar-me a buscar feina. La veritat és que a dia de hui m'abelleix estudiar però no tinc els mitjans i és fotut. El meu pare sempre s'ha desentés, ell pensa que el pare és el que s'ha d'encarregar de portar els diners a casa i té una actitud totalment masculista. Jo contava amb ma mare i quan vaig arribar a tercer de la ESO, em va dir: «ja saps com s'ha de fer tot» i em vaig tindre que buscar jo la vida. I fins ara, però ha anat amb decadència per dir-ho d'alguna manera.

Alumne A13F- A la pregunta de si viu amb els seus pares contesta: No, mis padres están en Marruecos. Vivo solo, pero tengo familia, un tío aquí. Él quiere que saque la gradua porque todos los trabajos piden la gradua, si no, no tienes nada.

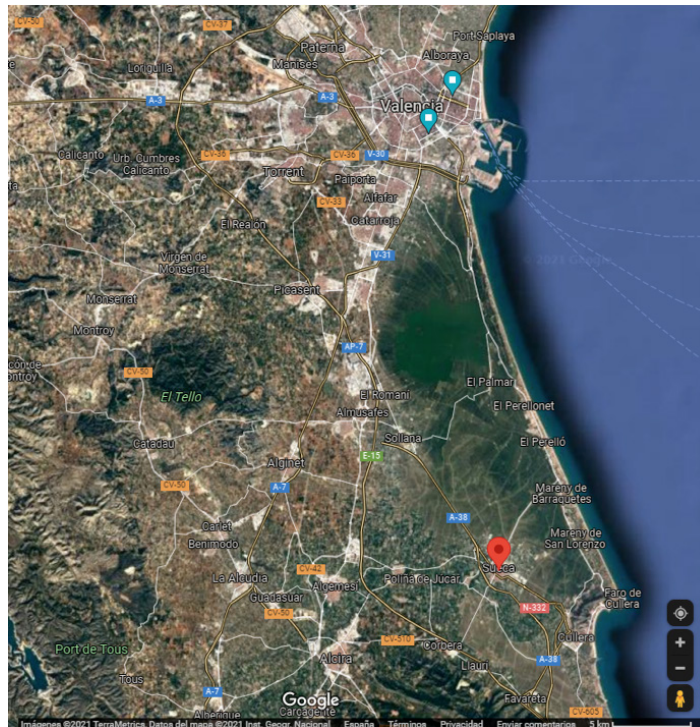
2.2.2.- La contextualització territorial del problema.

Espai físic

Els dos centres estudiats estan separats per 33 quilòmetres, entre ells se situa l'Albufera de València, espai geomorfològic natural protegit³⁷, plana costanera formada per dipòsits fluvials holocènics. El tram final de la plana d'inundació del Túria limita al nord amb l'Albufera, localització de l'IES Font de Sant Lluís i la plana d'inundació del Xúquer al sud, localització de l'IES Joan Fuster.

³⁷ Poden consultar: https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=1159/1986&L=1

Imatge 2.1.- Localització de les ciutats on són els IES estudiats.



Font.- Google maps. Captura el 22-11-2021.

A continuació exposem els principals indicadors demogràfics que ens permetem contextualitzar el marc territorial on s'ubiquen els dos centres escolars.

Indicadors demogràfics³⁸

Els Indicadors Demogràfics Bàsics (IDB) mostren les característiques, dinàmica i evolució dels fenòmens demogràfics sobre la població resident. Descriuen la població i permeten analitzar-ne l'evolució temporal i la tendència. Els indicadors assenyalen les característiques poblacionals, representen, declaren o manifesten les seues característiques demogràfiques. Aquests indicadors serveixen per a determinar el context geogràfic dels dos casos que anem estudiar. Comprovarem que tenim algunes característiques semblants, que condicionen la percepció demogràfica dels pobles i barris de Sueca i València, però hi ha altres que diferencien els dos casos. Com es podrà verificar amb dades empíriques, els dos centres escolars representen dos casos significatius d'agrupaments socials davant del dret a l'educació. La comparació inicial ens permetrà obtindre les variables independents que expliquen la resta d'elements que configuren les comunitats escolars estudiades.

L'àrea de treball la fixe basant-me en els centres de primària adscrits als Instituts estudiats. L'IES Font de Sant Lluís es relaciona, fonamentalment, amb els tres barris on se situen els centres de primària adscrits: Mont-Olivet, Na Rovella i En Corts. L'IES Joan Fuster de Sueca es relaciona per l'adscripció amb els municipis de Riola i Fortaleny i els poblats marítims de Mareny de Barraquetes i El Perelló, i el mateix nucli de Sueca. A més, a Sollana hi ha una secció de l'IES Joan Fuster i, per això, he inclòs també aquesta localitat. El resultat és que són dues àrees de treball amb un volum de població similar,

³⁸ Els conceptes i el tractament dels indicadors demogràfics es tracten seguint les definicions i tècniques de l'Institut Nacional d'Estadística (ine.es) i de l'Institut d'Estadística de Catalunya (idescat.cat). Els indicadors seleccionats són els proposats pel Portal Estadístic de la Generalitat Valenciana (<http://www.pegv.gva.es/va/>).

per tant comparable però amb una clara diferència territorial. L'IES Joan Fuster de Sueca compren una àrea d'escolarització de 102,7 Km², mentre l'IES Font de Sant Lluís compren una àrea d'escolarització d'1,29 Km², setanta-quatre vegades més xicoteta.

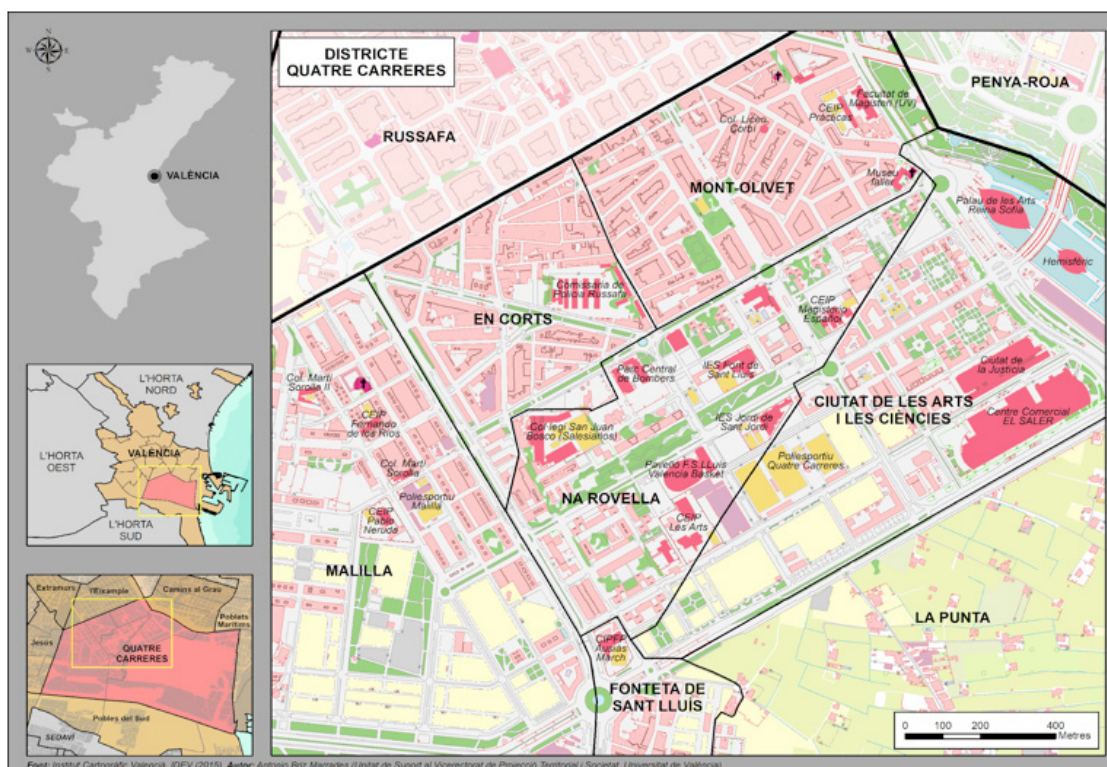
Imatge 2.2.- Localització àrea d'escolarització IES Joan Fuster, Sueca.



Font.- Institut Cartogràfic Valencià. ICV. Captura realitzada el 22-11-2021.

La divisió escolar de València on està inclosa l'àrea de treball és l'Àrea d'Escolarització A.4: abasta els districtes de València 10-Quatre Carreres i 2-Eixample. Té els seus límits al nord al carrer Colón, al sud l'autovia V-30 al Nou Cau del Riu, a l'oest les avingudes Peris i Valero i Ausiàs March, i a l'est l'Antic Llit del riu Túria, un espai immens. Malgrat això, els barris que nodreixen d'alumnes el centre són tres: En Corts, Mont-olivet i Na Rovella.

Imatge 2.3.- Localització àrea d'escolarització de l'IES Font de Sant Lluís, València.



Font.- Antonio Briz Marrades (2015) Institut Cartogràfic Valencià, Universitat de València. Document de Treball del Projecte Nòs Propomus IES Font de Sant Lluís.

Primer mostre les dades quantitatives generals i els indicadors que he elaborat amb ells, a continuació faré una descripció i anàlisi dels resultats per finalment comparar les característiques demogràfiques de les dues àrees. Els indicadors els elabore a partir de la població resident a les dues àrees. Les dades de València són de l'any 2019, mentre les dades de Sueca i voltants es refereixen al 2018.

Una primera diferència que cal destacar de les àrees d'escolarització estudiades són els estudis disponibles d'ambdues. Mentre a l'IES Joan Fuster de Sueca he treballat amb dades quantitatives de l'Institut Valencià d'Estadística (IVE) perquè desconec estudis més específics, les dades referides a l'IES Font de Sant Lluís són més abundants, no només per la informació que facilita l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València sinó perquè un conveni entre el dit Ajuntament i la Universitat de València ha generat el projecte: «Analitzar la situació de l'alumnat i el sistema educatiu en l'educació obligatòria a la ciutat de València» que coordinat per José Manuel Rodríguez Victoriano ha presentat l'últim informe l'any 2020, oferint dades molt valuoses. La falta d'homogeneïtat en les dades a comparar limitaran l'abast dels resultats.

Característiques demogràfiques dels espais estudiats

L'àrea d'escolarització de l'IES Joan Fuster inclou la localitat de Sueca que inclou tres nuclis de població que hi són al mateix terme municipal: Sueca, El Perelló i El Mareny de Barraquetes. A més de les localitats de Fortaleny, Riola i Sollana.

El volum de població de les àrees d'escolarització estudiades són similars, però no les característiques territorials on s'inscriuen. L'àrea d'escolarització de la Font són tres barris del districte 10 Quatre

Carreres de València, mentre que l'àrea d'adscripció Fuster està definida per localitats diferenciades, com hem dit. A l'àrea Font hi ha més possibilitats de mobilitat entre àrees d'adscripció molt properes, on resulta difícil el seu aïllament i tractament com un marc educatiu independent. L'ambient laboral de la població influirà a les percepcions de les famílies de l'alumnat.

Quadre 2.7.- Evolució de la població de les àrees d'escolarització estudiades al període 2010 a 2019.

	2010	2013	2016	2019
Font	41.356	39.932	39.644	39.369
	100	96,5	95,8	95,2
Sueca	36.691	36.807	35.862	35.108
	100	100	97,7	95,7

Font.- Elaboració pròpia en base dades Oficina Estadística Ajuntament de València i Institut Valencià d'Estadística. 2020.

Per mostrar l'evolució considerem els nombres relatius en relació amb un índex 100 a l'any 2010. Ací podem comparar els dos medis territorials.

A les dues àrees hi ha un lleu decreixement de la població que relacionem amb la combinació de variables demogràfiques pròpies d'un règim demogràfic modern, tendent a un règim d'invulsió demogràfica on la taxa de mortalitat biològica supera a la taxa de natalitat, i el saldo migratori no compensa aquesta pèrdua.

A continuació analitzarem l'estructura fixant-nos en els indicadors demogràfics bàsics³⁹ per caracteritzar de manera més precisa les característiques demogràfiques. Comparem les dades de les dues àrees amb els indicadors del País Valencià i de la província de València per arribar a una caracterització més acurada.

Quadre 2.8.- Indicadors demogràfics de les àrees d'estudi.

	País Valencià	Província	Fortaleny	Riola	Sueca	Sollana	Mont- Olivet	Na Rovella	En Cortes	Font. S. Lluís
Tendència	83,5	82,9	80,8	62,5	85,2	82,9	92,9	97,6	96,5	94,9
Dependència	54,0	53,3	51,5	55,5	54,6	54,2	58,9	57,2	52,2	54,3
Dependència >64	29,4	28,7	30,7	31,1	31,2	31,3	37,1	34,3	30,7	34,6
Dependència <16	24,6	24,5	20,7	24,4	23,4	22,9	52,6	20,7	19,2	19,7
Diferència >64-<16	4,8	4,2	10,0	6,7	7,8	8,4		13,6	11,5	14,9
Envelliment	119,4	117,2	148,2	127,6	133,6	136,4	177,7	155,4	149,9	175,9
Longevitat	47,5	48,3	51,7	55,3	51,3	56,8	55,4	52,3	55,0	54,7
Renovació població activa	80,4	80,2	77,7	56,2	70,7	80,2	85,3	93,1	93,8	89,4
Maternitat	19,6	19,4	18,7	15,7	19,2	18,6	17,9	19,9	15,9	17,7

Font.- Elaboració pròpia en base dades Oficina Estadística Ajuntament de València i Institut Valencià d'Estadística. 2020.

³⁹ Indicadors que proposa l'Institut Valencià d'Estadística a les fitxes municipals. <http://www.pegv.gva.es/auto/scpd/web/FITXES/Fichas/46215.pdf>

Intente definir tres elements demogràfics que considere relacionats amb l'educació: primer el règim demogràfic que definirà l'estructura demogràfica general, segon definir com afecta aquesta estructura a les característiques laborals de les poblacions i finalment quina serà l'evolució de les cohorts que poden formar part de la població escolar.

Els indicadors que estudie són els següents:

Primer l'indicador de tendència el qual relaciona la cohort 0-4 anys amb la 5-9 en percentatge. Malgrat que les dues àrees mostren una tendència a menys naixements, hi ha una clara diferència entre l'àrea de Sueca, amb una disminució clara de les cohorts que s'incorporen al sistema demogràfic, i la de la Font amb dades més pròximes a cent i, per tant amb una tendència més pròxima al reemplaçament de les cohorts.

El segon indicador és la dependència que es centra en els grups de població que només tenen com a funció econòmica el consum enfront de la població adulta que suporta les dues funcions econòmiques: producció i consum. Propose tres indicadors: l'índex de dependència global que relaciona la població de més de 64 anys i la de menys de 15 per cada 100 habitants, població que consumeix, amb la població de 15 a 65, població que consumeix i produeix. Els resultats són similars a les dades provincials i del país. Afinant més podem separar els dependents majors de 64 anys i els menors de 15 i relacionar-los.

Els indicadors segueixen mostrant una estructura poblacional envellida perquè la població major de 64 anys supera en tots els casos a la de 15 anys; però a Sueca, malgrat que les dades superen a les de referència, aquestes són inferiors a les de la Font on mostren una estructura poblacional més descompensada entre joves i vells. Una descompensació que pot influir al contacte generacional i, per tant, a les expectatives laborals i de sociabilitat. Aquesta dada la confirma també l'índex d'envelliment que relaciona la població de més de 64 anys i les de menys de 15 per cada cent habitants.

El tercer indicador tractat serà la taxa de longevitat que relaciona la població de més de 74 anys amb la població de més de 64 anys en percentatge, i tant a l'àrea de Sueca com a l'àrea de la Font superen les dades provincials i de país, hi ha major percentatge de longevitat. Crec necessària fer explícita la meua posició sobre el tema que rebutja l'explicació hegemònica que apareix als mèdia sobre el problema que representa per les finances estatals el creixent augment del percentatge de població envellida, major de seixanta-cinc anys. No només la rebutge sinó que la interprete de manera oposada: l'augment de la longevitat de la població només demostra un funcionament òptim de l'estat del benestar a través d'un sistema públic que garanteix educació, sanitat i seguretat bàsica a tota la població. Hi ha una correlació clara, demostrada a escala internacional entre esperança de vida al naixement i desenvolupament econòmic. El problema és segurament als indicadors de natalitat que el moviment migratori no compensa.

Un altre indicador de caràcter econòmic és la proporció de renovació de la població activa, relacionant la cohort 60-64 anys respecte de la cohort 15-19 anys: la població que deixarà de pertànyer al grup d'edat adulta, productiu, respecte de la cohort que s'acaba d'incorporar a la població econòmicament activa. Hi apareixen valors pròxims a 90% a la Font i entre 70 i 80 a Sueca, el que mostra un recanvi de cohorts baix als dos espais, més favorable però a la Font.

Per acabar de comparar indicadors, ens fixem en la taxa de maternitat que relaciona la cohort 0-4 anys amb la cohort de dones en edat fèrtil (15 a 49 anys) reflectint dades inferiors a les mitjanes de referència provincial i regional. Només Na Rovella supera en algunes dècimes, les dades mostren la

pertinença dels espais estudiats a règims demogràfics moderns tendents a règims d'involució on les famílies poden controlar de manera molt efectiva la seua descendència, dificultant així la reposició dels efectius demogràfics.

Un altre element demogràfic que podem comentar és la procedència de les persones residents a les dues àrees que estudiem.

Quadre 2.9.- Població per lloc de naixement a l'àrea d'escolarització IES Font de Sant Lluís.

Total	Mont-Olivet	Na Rovella	En Corts	Total	Acumulat	
	19.448	7.815	12.106	39.369	%	
València	10.342	4.156	6.364	20.862	52,9	
Comunitat	1.658	620	971	3.249	8,2	61,1
Estat	2.686	1.527	1.711	5.924	15,0	76,1
Estranger	4.762	1.512	3.060	9.334	23,7	99,8
TOTAL	3.246	1.029	2.137	6.412	%	
Procedència població estrangera						
Unió Europea	989	230	510	1.729	26,9	
Europa	196	130	86	412	6,4	33,3
Amèrica	372	61	183	616	9,6	
Amèrica Sud	1.006	244	581	1.831	28,5	38,1
Àsia	499	196	546	1.241	19,3	
Àfrica	171	168	230	569	8,9	
Altres	13	0	1	14	0,2	28,4

Font.- Elaboració pròpia en base dades Oficina Estadística Ajuntament de València i Institut Valencià d'Estadística. 2020.

Primer cal referir la divergència entre les dades del total d'estrangers residents i el total d'habitants pel seu origen. Aquesta diferència entre el lloc de naixement i la nacionalitat es podria deure al fet que alguns estrangers han assolit la nacionalitat espanyola i, per això, hi ha més estrangers per lloc de naixement que estrangers per nacionalitat.

Quadre 2.10.- Població per lloc de naixement a l'àrea d'escolarització IES Joan Fuster.

Any 2018 %	Fortaleny	Riola	Sollana	Sueca	Mitjana
Espanyola	97,9	97,5	93,6	93,0	96
Unió Europea	1,6	1,4	3,8	3,9	2,6
Resta Europa	0,0	0,2	0,5	0,7	
Àfrica	0,0	0,5	0,5	1,0	
Amèrica	0,6	0,4	0,9	1,0	1,3
Resta	0,0	0,1	0,4	0,4	

Font.- Elaboració pròpia en base dades Oficina Estadística Ajuntament de València i Institut Valencià d'Estadística. 2020.

Les dades referides al lloc de naixement de la població són molt més pobres les que proposa l'Institut Valencià d'Estadística que les de l'Oficina Estadística Municipal de València, però, tot i això, podem veure una clara diferència entre les dues àrees respecte del lloc de naixement de la població. Hi ha una clara diferència entre la Font on hi és una important aportació d'origen forà. Un poc més de la mitat dels habitants de la Font han nascut a València (53%). La resta es divideix per mitats entre la migració

interna, on els nascuts a la resta de l'estat doblen als nascuts a la comunitat i la migració forana que suposa gairebé un quart dels residents.

L'origen dels estrangers destaquen per ordre importància tres espais: Amèrica del Sud primer, la Unió Europea després i Àsia finalment.

A la zona de Sueca la nacionalitat espanyola té un predomini total. Només podríem destacar la població originària de la Unió Europea. El baix nivell de desagregació no ens permet afinar més en la nostra exposició.

Es pot concloure que l'estructura de població a les dues àrees estudiades mostren un règim demogràfic modern pròxim al règim d'involució.

Les diferències en estructura poblacional no són significatives: hi ha un lleu descens del volum poblacional a les dues àrees atés que, en cap de les dues, les migracions aconseguen revertir el descens de la natalitat per davall de la mortalitat biològica, per edat. La població escolar de les dues àrees descendirà i hi haurà, en conseqüència, menys població escolar i una menor pressió sobre els equipaments escolars.

Les dues diferències més interessants entre les dues àrees són les dades més positives de renovació de la població activa de la Font respecte de Sueca i el lloc de naixement de la població resident concentrada a la mateixa àrea a Sueca amb poca aportació exterior respecte a l'heterogeneïtat d'orígens a l'àrea de la Font on pràcticament la mitat de la població no ha nascut a la ciutat on resideix i, com hem dit prové tant de la resta de l'estat com d'Amèrica del Sud, Àsia i la resta de la Unió Europea. L'oferta educativa des de les Ciències Socials intuïm que en aquest context té una bona oportunitat per mostrar la seua funcionalitat col·laborant en la construcció d'una identitat que reforce el sentiment de pertinença a un territori concret. Les narracions que ens proporcionen els alumnes poden ajudar-nos a mostrar si aquesta necessitat de construir una identitat territorial existeix.

Les àrees d'escolarització

Les àrees d'escolarització són les divisions territorials que defineixen el centre educatiu de referència basant-se en el domicili familiar. La secció censal⁴⁰ a la qual pertany la família és l'element diferenciador. Les àrees d'escolarització alimenten d'escolars els centres educatius, les nostres àrees de treball, caracteritzades al punt anterior, defineixen les característiques dels escolars que acudiran als centres escolars. A continuació, basant-nos en les dades oferides per la Conselleria d'Educació Cultura i Esport al seu web⁴¹, primer presente una llegenda amb les etapes educatives de cada àrea per caracteritzar-la. A continuació presente uns quadres que expliquen les característiques escolars de les dues àrees: el nivell educatiu; les unitats autoritzades i habilitades; els llocs autoritzats i habilitats i el règim del centre bé públic, bé privat concertat. No treballem amb les etapes educatives inferiors a educació infantil segon cicle.

⁴⁰ Unitat censal d'àmbit municipal en què es divideix una circumscripció electoral, que comprén un màxim de 2.000 electors i un mínim de 500. <https://www.termcat.cat/es/diccionaris-en-linia/179/ca/D>

⁴¹ <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>,

Quadre 2.11.- Llegendes de les abreviatures utilitzades en la caracterització de les àrees d'escolarització.

Tipus centre	Denominació	Etapa	Unitats	Alumnes
CEIP	Col·legi Educació Infantil i Primària	Infantil 1r i 2n cicle, Primària	A	A1
IES	Institut d'Ensenyament Secundari	Secundària i Batxillerat Formació Professional	B	B1
CEE	Centre Específic d'Educació Especial		C	C1
EPA	Formació de Persones Adultes	Ensenyança bàsica, Secundària i Batxillerat	D	D1
		Educació Especial	E	E1
		Formació Professional	F	F1
Règim	Privat Concertat – Públic			

Font.- Elaboració pròpia d'acord amb el web <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>.

Llegendes dels quadres dels centres adscrits:

Majúscula.- unitats autoritzades i habilitades.

Majúscula més número 1 - alumnat A.1

A- Unitats autoritzades infantil segon cicle.	A1- alumnes infantil segon cicle.
B- Unitats autoritzades primària	B1- alumnes primària
C- Unitats autoritzades secundària	C1- alumnes secundària
D- Unitats autoritzades batxillerat	D1- alumnes batxillerat
F- Unitats autoritzades formació professional	F1- alumnes formació professional
E- Unitats autoritzades educació especial	E1- alumnes Educació especial.

No considere educació 0-3 anys, primer cicle infantil ni centres professionals de música.

Font.- Elaboració pròpia en base a les dades extretes de <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Quadre 2.12.- Llegendes abreviatures unitats autoritzades i habilitades i nombre d'alumnes per centre.

Unitats autoritzades i habilitades		Alumnes total cicle per centre.	
I2	Segon cicle Infantil	A.I	Alumnat segon cicle Infantil
Pr	Primària	A.Pr	Alumnes Primària
2 ^a	Secundària	A.2 ^a	Alumnes Secundària
Bt	Batxillerat	A.Bt	Alumnes Batxillerat
FP	Professional	A.FP	Alumnes Professional
Es	Especial	A.Es	Alumnes Especial
No referides:			
Educació 0-3 anys; Primer Cicle Infantil; Centres Professionals de Música i Dansa.			

Font.- Elaboració pròpia segons les dades extretes de <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Quadre 2.13.- Col·legis d'Educació Infantil i Primària, règim públic adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca.

Localitat	CEIP	A	A1	B	B1
Sueca	Carrasquer	6	150	12	300
Sueca	Cervantes	4	100	11	275
El Perelló	El Perelló	3	75	6	150
El Mareny	Mareny de Barraquetes	2	50	3	75
Riola	Miguel Hernández	3	75	6	150
Fortaleny	San Antoni Abad	3	75	6	150
TOTAL		21	525	44	1.100

Font.- Elaboració pròpia segons les dades de 2020 extretes de <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Els Col·legis d'Educació Infantil i Primària de l'àrea d'escolarització de Sueca de titularitat pública són sis i al curs 2019-2020 acollien un total de 525 alumnes de segon cicle d'educació infantil i 1100 alumnes d'educació primària.

Quadre 2.14.- Centres educatius de règim privat adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca. Infantil Cicle Superior, Primària i Secundària.

Centre	A	A1	B	B1	C	C1
Escuelas Jardín	3	75	6	150	4	120
Luís Vives	3	75	6	150	4	120
Maria Auxiliadora	3	75	6	150	4	120
Unión Cristiana	3	75	6	150	4	114
TOTAL	12	300	24	600	12	474

Font.- Elaboració pròpia segons les dades de 2020 extretes de <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Els centres de titularitat privada d'educació infantil, primària i secundària en règim de concert amb l'administració educativa mostren una primera diferència que es repetirà al quadre següent i serà la continuïtat de les pràctiques educatives obligatòries al mateix centres, estalviant als alumnes el trasbals que suposa la transició educativa entre etapes que supose el canvi de centre. Quatre centres ofereixen educació infantil segon cicle, educació primària i educació secundària obligatòria amb un total de 1374 alumnes en totes les etapes educatives.

Quadre 2.15.- Centres educatius de règim públic i privat adscrits a l'IES Joan Fuster de Sueca. Infantil Cicle Superior, Primària, Secundària, Batxillerat, Educació Especial i Formació Professional.

Centre	A	A1	B	B1	C	C1	D	D1	E	E1	F	F1
N^a Sra Fátima	3	75	6	150	4	120			2	30		
La Encarnació	3	75	12	300	8	240	4	120	2	30		
CEE M. Burguera									15	120		
Secció IES Sollana					6							1
IES Joan Fuster					17		11					18
EPA M. Rosanes											4	140

Font.- Elaboració pròpia segons les dades de 2020 extretes de <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Els quadres estan en blanc o bé perquè no tenim informació o perquè no hi ha alumnat d'eixe nivell. Considerant els centres que a la ciutat de Sueca ofereixen també batxillerat, educació especial i cicles formatius ens trobem amb cinc centres, dos de titularitat privada i tres de titularitat pública.

Els privats són centres catòlics que ofereixen totes les etapes d'ensenyament preuniversitari, a més d'unitats d'educació especial. En aquests centres, la transició entre etapes educatives serà ben còmoda i poc traumàtica.

Els centres públics són un d'educació especial específic i l'IES Joan Fuster a Sueca i la seua secció a Sollana.

Els centres públics no especifiquen l'alumnat al qual atenen en Educació Secundària Obligatoria el que m'obliga a demanar-les als centres personalment.

Quadre 2.16.- Unitats autoritzades i habilitades als centres educatius de Sueca per titularitat dels centres i percentatge sobre el total.

Titularitat	A	%	B	%	C	%	D	%	E	%	F	%
Privat concertat	12	36,3	42	48,8	24	51,0	4	26,6	4	21,0		
Públic	21	63,6	44	51,2	23	49,0	11	73,3	15	79,0	19	100
Total	33		86		47		15		19		19	

Font.- Elaboració pròpia a partir consulta 20-3-2020 en <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

La comparació entre l'oferta educativa per la titularitat dels centres ens mostra com hi ha clares diferències entre etapes: l'oferta pública domina en educació infantil segon cicle en una proporció de 2/3 aproximadament, que augmenta en l'oferta de batxillerat a gairebé 3/4 i en educació especial als 4/5. Acapara la totalitat de l'oferta en cicles formatius.

A les etapes d'educació primària i educació secundària obligatòria l'oferta es reparteix pràcticament en mitats entre els centres públics i els privats.

A banda d'aquestes diferències és també interessant destacar la localització dels centres de titularitat privada només estan situats al nucli de població principal, a la ciutat de Sueca i en ella es concentren al centre de la localitat. La resta de nuclis de població no disposen d'aquesta oferta.

Quadre 2.17.- Llocs autoritzats i habilitats als centres educatius de Sueca per titularitat dels centres.

Titularitat	A	B	C	D	E	F	H	Total	
Privat concertat	450	46	1050	49	834	120	60	0	2514
Públic	525	54	1100	51			120		
Total	975		2150						

Font.- Elaboració pròpia a partir consulta 20-3-2020 en <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>

Quadre 2.18.- Centres adscrits a l'IES Font de Sant Lluís.

	A	A1	B	B1	C	C1	D	D1	E	E1	F	F1
CEIP Magisterio Español	3	75	6	150								
CEIP Prácticas	6	150	12	300					1	8		
Privat L. Gonzaga	3	75	8	200								
Privat Martí Sorolla					8	240	4	140	1	15		
Autoritzat Barreira											2	40
IES Font S. Lluís					15		5		1	8	5	

Font.- Elaboració pròpia en base dades Conselleria Educació de València. 2019. <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Als barris que formen l'àrea d'escolarització de l'IES Font de Sant Lluís tenim tres centres que ofereixen educació infantil de segon cicle i educació primària. Dos són Col·legis d'Educació Infantil i Primària de titularitat pública i acullen a 225 alumnes en infantil i 450 en primària. Els centres Luis Gonzaga i Martí Sorolla són centres privats concertats. El primer ofereix educació a 75 alumnes en segon cicle d'infantil i 200 en primària. El Martí Sorolla oferta secundària i batxillerat. El centre Autoritzat Barreira, pertanyent a l'empresa francesa AD Education (ADE) ofereix cursos de formació professional.

Quadre 2.19.- Centres que completen l'oferta educativa al Districte 10 Quatre Carreres junt amb l'IES Font de Sant Lluís.

	A	A1	B	B1	C	C1	D	D1	E	E1	F	F1
CEIP La Fonteta	3	75	6	150								
CEIP Les Arts	4	100	11	275								
IES Jordi S. Jordi					7		2				24	
Privat S.J. Bosco	12	300	24	600	16	480	6	210	2	30		
Privat Artesanos	3	49	6	134	8	236	8	190			16	474
Privat Liceo Corbí	6	128	12	263	8	223						
Privat L. Santàngel	3	80	8	200	4	120						

Font.- Elaboració pròpia en base dades Conselleria Educació de València. 2019. <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

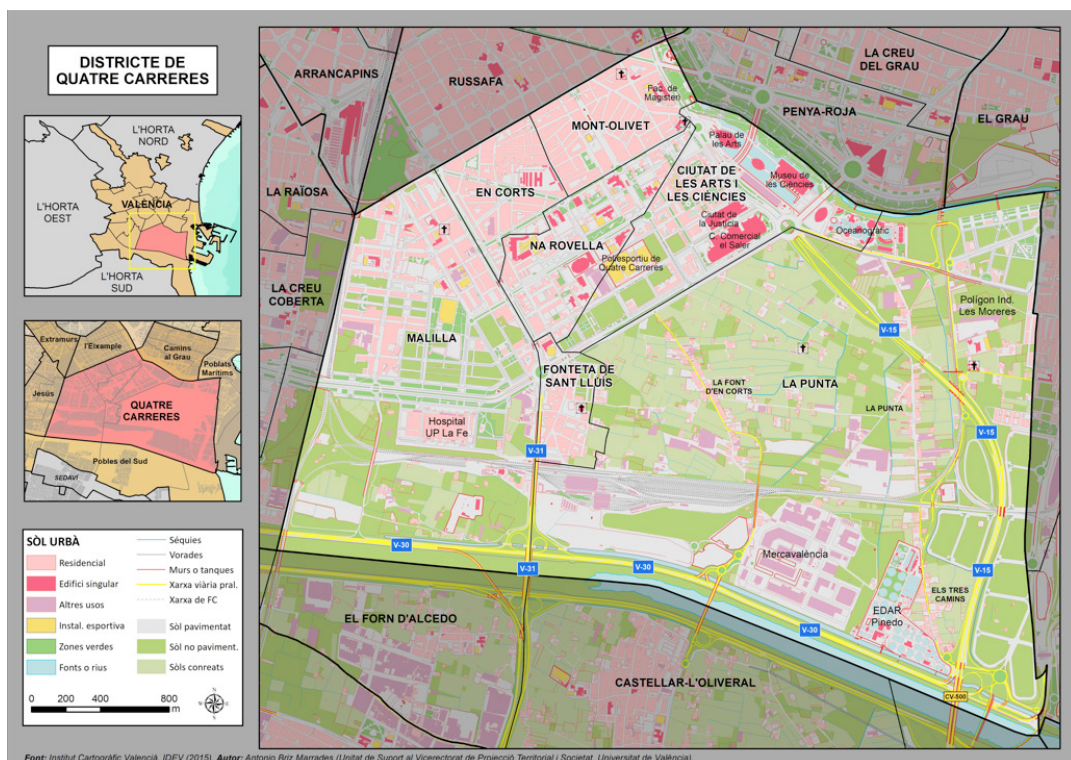
El quadre aplega la resta de l'oferta educativa del districte 10 Quatre Carreres adscrita a efectes administratius a l'IES Jordi de San Jordi situat enfront de l'IES Font de Sant Lluís i separats només per l'Avinguda Germans Maristes. Ací mostrem dos centres que ofereixen educació infantil de segon cicle i educació primària de titularitat pública, dos centres de titularitat privada que junt amb aquesta, també ofereixen educació secundària obligatòria i dos centres privats més que ofereixen tots els ensenyaments preuniversitaris. Com hem vist a Sueca els centres de titularitat privada permeten una transició entre etapes al seu interior.

Quadre 2.20.- Oferta educativa per nivells al districte 10 Quatre Carreres.

Etapa	Privada	%	Pública	%	Total
A-Infantil	27	63	16	37	43
B-Primària	58	62	35	38	93
C-Secundària	44	77	22	33	66
D-Batxillerat	18	72	7	28	25
F-Professional	18	38	29	62	47
E-Especial	3	43	4	57	7
TOTAL	168	60	113	40	281

Font.- Elaboració pròpia en base dades Conselleria Educació de València. 2019. <http://www.ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

L'explicació de l'oferta educativa en aquest districte la considere més complexa que a l'àrea d'escolarització de Sueca. La proximitat de molta oferta educativa amb una mobilitat molt fàcil dins de la ciutat no permet establir uns límits tan clars com a l'àrea d'escolarització de Sueca i, per això, crec que cal intentar explicar-la des del districte 10 Quatre Carreres.

Imatge 2.4.- Districte Quatre Carreres. Localització.

Font.- Antonio Briz Marrades (2015) Institut Cartogràfic Valencià. Universitat de València. Document de Treball del Projecte Nós Propomus IES Font de Sant Lluís.

A les etapes d'Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat l'oferta privada suposa més de 2/3 del total. La proporció es capgira als cicles formatius i en educació especial l'oferta és similar.

La proximitat i facilitat de desplaçament, com he dit abans, junt amb les possibilitats que dona el barem poden fer més permeable l'adscripció i la competència entre els centres per acollir més alumnat serà més intensa.

Les unitats autoritzades són majoritàriament privades 60% mantenint-se en inferioritat 40% l'oferta pública en el districte.

En primària les unitats autoritzades i els llocs autoritzats manté una relació perfecta.

En aquest capítol he identificat el problema que busque conèixer, els alumnes que el sistema no atén satisfactòriament i l'he contextualitzat a diferents escales. He mostrat el problema a través de la conceptualització acadèmica que el defineix com perifèries escolars i finalment he situat el problema en els dos espais on se situen els centres escolars que han articulat programes de segona oportunitat per atendre'ls. En aquest sentit he trobat algunes diferències que he destacat per veure si poden influir a l'explicació dels dos centres analitzats. En especial, les migracions i la població activa que poden decidir l'actitud de les famílies respecte a les expectatives de socialització dels seus fills.

Quadre 2.21.- Alumnat estranger matriculat a l'ESO, IES Font de Sant Lluís València.

Any	2020		2019		2018		2017		2016		2015		2014		2013		2012	
Àrea	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
UE	15	13	6	7	3	5	4	7	13	16	13	18	15	24	17	27	18	29
Europa	6	5	4	4	4	6	2	3	0	0	0	0	1	2	1	2	3	5
Amèrica	58	52	45	51	24	37	16	26	16	20	19	27	20	31	29	46	27	43
Àsia	25	22	29	33	28	43	31	51	39	50	30	42	15	24	10	15	11	17
Àfrica	10	8	5	5	6	9	8	13	11	14	9	13	12	19	6	10	4	6
TOTAL	114	25	89	21	65	18	61	17	79	21	71	21	63	19	63	18	63	18

Font.- ITACA. IES Font de Sant Lluís. Resum alumnat estranger a l'ESO. 2021. Total és el percentatge de tots els alumnes estrangers respecte del total d'alumnes matriculats a l'ESO.

Quadre 2.22.- Predomini o prevalença dels països d'origen dels migrants.

2012	63	12-Romania	9-Ecuador	34%
2013	63	10-Romania	7-Bulgària	27% +24%
2014	63	10-Romania	8- Pakistan	29%
2015	71	18-Pakistan	10-Romania	39%
2016	79	18-Pakistan	12-Xina	39%
2017	61	13-Pakistan	13-Xina	43%
2018	65	13- Xina	9-Pakistan	34%
2019	89	16-Colòmbia	11-Xina	30%

Font.- ITACA IES Font de Sant Lluís. Resum alumnat estranger a l'ESO. 2021.

Resulta interessant mostrar la importància de dos orígens nacionals agrupen entre el trenta i quaranta per cent de la població migrant, si exceptuem l'any 2013 on la rellevància se la reparteixen quatre països que agrupen a més de la mitat de la població considerada.

Quadre 2.23.- Percentatge d'alumnat estranger per curs escolar a l'ESO IES Font de Sant Lluís, València.

Curs	1 ESO			2 ESO			3 ESO			4 EO			TOTAL ESO		
	Tot	Nº	%	Tot	Nº	%	Tot	Nº	%	Tot	Nº	%	Tot	Nº	%
2020	99	11	11	111	15	14	92	23	25	90	16	18	392	65	17
2019	110	27	24	119	37	31	90	21	33	90	29	32	409	114	28
2018	100	15	15	99	22	22	91	13	14	67	15	22	357	65	18
2017	95	11	12	105	17	16	70	14	20	90	19	21	360	61	17
2016	114	20	18	75	14	19	104	27	26	79	18	23	372	79	21
2015	90	16	18	93	18	19	93	20	22	69	17	25	345	71	21
2014	92	15	16	102	15	15	74	17	23	70	16	23	338	63	19
2013	102	17	17	84	11	13	76	18	24	82	17	21	77	16	21
2012	104	12	12	89	24	27	84	11	13	84	11	13	354	63	18

Font.- ITACA. IES Font de Sant Lluís. Resum alumnat estranger a l'ESO. 2021.

Quadre 2.24.- Població escolar estrangera a IES Joan Fuster Sueca. 18-10-2021.

Any	ESO curs	UE	Europa no UE	Àfrica	Amèrica	Àsia	Total	Romania	% Romania
2013	1	14	1	1	3	-	19	11	58
	2	7	-	3	1	-	11	5	45
	3	4	-	-	2	1	7	4	57
	4	1	-	1	-	-	2	1	50
	PQPI1	4	-	2	2	-	8	3	37
	PQPI2	3	1	-	-	-	4	1	25
2014	1	13	-	-	1	-	14	9	64
	2	8	-	3	4	-	15	4	27
	3	5	-	-	2	-	7	4	57
	4	2	-	1	1	1	5	2	40
	PQPI1	1	-	-	2	-	3	-	0
	PQPI2	2	-	1	1	-	4	2	50
2015	1	11	-	-	1	-	12	6	50
	2	16	-	-	3	-	19	12	63
	3	3	-	2	1	-	6	1	17
	4	-	-	-	2	-	4	2	50
2016	1	8	-	5	1	-	14	7	50
	2	11	-	-	2	-	13	5	30
	3	9	1	2	2	-	14	6	49
	4	2	-	-	1	-	3	1	33
2017	1	11	-	3	-	-	14	10	70
	2	8	-	2	2	-	12	6	50
	3	7	1	-	-	-	8	4	50
	4	7	1	-	2	-	10	4	40

Quadre 2.24.- Població escolar estrangera a IES Joan Fuster Sueca. 18-10-2021. (Continuació)

Any	ESO curs	UE	Europa no UE	Àfrica	Amèrica	Àsia	Total	Romania	% Romania
2018	1	13	1	-	2	-	16	11	69
	2	6	-	3	2	-	11	6	55
	3	8	-	3	2	-	13	6	46
	4	4	-	-	1	-	5	2	40
2019	1	19	2	2	3	1	27	16	59
	2	11	2	-	-	-	12	9	75
	3	6	-	2	-	-	8	5	62
	4	10	-	1	3	-	14	6	43
2020	1	7	1	6	6	1	21	6	29
	2	7	3	4	3	2	19	5	26
	3	9	2	1	2	-	14	8	57
	4	4	1	1	-	-	6	2	33
2021	1	7	1	6	6	1	21	6	29
	2	8	3	5	3	2	21	5	24
	3	9	2	1	2	-	14	8	57
	4	4	-	2	-	-	6	2	33

Font.- ITACA. IES Joan Fuster. Dades facilitades per la directora Laura Mompó. 2021.

Les dades facilitades pels dos centres ens permeten comparar la presència de població d'altres nacionalitats, poblacions que per la distància cultural respecte a la cultura acadèmica poden tindre dificultats d'inserció al sistema escolar, com expliquem després. Les àrees d'escolarització, com hem vist, acullen un volum similar de població, però els alumnes valencians tenen més possibilitats d'escollir centre que els suecans per la proximitat d'aquests. La presència d'alumnat estranger per cursos se situa a la Font entre l'11 i el 33 per cent del total d'alumnat, desconeguem la proporció al Joan Fuster.

El que sí que podem comparar és la procedència dels alumnes d'ambdós centres. A Sueca domina clarament l'alumnat romanés en uns percentatges que van del 25 al 70 per cent del total d'alumnat estranger. Xifres molt altes, molt diferents de la Font on, durant el període estudiat, l'origen de la població migrant canvia dels primers anys on també els romanesos són importants junt d'altres països: equatorians primer i posteriorment amb pakistanesos que els desplacen en incorporar-se primer xinesos i després colombians. La diversitat d'origens a la Font és superior al Joan Fuster. Al centre suecà hi dominen, com hem dit, la nacionalitat romanesa junt amb les nacionalitats de la Unió Europea. La ciutadania europea i la proximitat poden facilitar els desplaçaments, la fricció amb la distància dels desplaçaments s'acompleix. No passa el mateix a la Font on predomina l'alumnat estranger matriculat d'origen americà seguit pels ciutadans de la Unió Europea i els asiàtics.

Destaquem que als llistats de Sueca apareixen el 2013 i 2014 segregats els alumnes del PQPI per després quedar inclosos als cursos ordinaris d'ESO.

Per últim, l'accés a la informació administrativa ha sigut difícil i molest malgrat l'ajuda rebuda als dos centres, la modificació de les dades de Conselleria en el programa ITACA3 ha impedit que

puga comparar les dades dels dos centres perquè ara ofereix dades diferents. No suposaria un esforç considerable per part de l'Administració educativa facilitar l'accés a les dades oficials. No només les ferramentes informàtiques al nostre abast ho permeten sinó que la legislació educativa obliga als poders públics a una atenció prioritària a la innovació i la investigació educativa des dels anys noranta (art. 55.d LOGSE 1/1990 de 3 d'octubre).

2.3.- La definició de les perifèries escolars

Els alumnes objecte d'estudi, a partir d'una mostra de quaranta-sis entrevistats, vint-i-dos a Sueca i vint-i-quatre a València, han travessat abruptes itineraris formatius on les seues aspiracions i projectes vitals han estat satisfets de manera deficient. Els records de l'escolarització rebuda són insatisfactoris, les seues necessitats formatives no han estat ateses i la fàbrica de la personalitat i la inserció social no ha estat agradable. Aquest dèficit del sistema educatiu obliga a ocupar-se de la injustícia i inequitat que en ell es fossilitza per convicció personal.

El concepte perifèria ha estat present tant en la meua formació acadèmica com a geògraf com en la meua experiència professional. Ara, referit a una posició concreta dins el sistema educatiu, assoleix un sentit específic. La perifèria es defineix com l'extrem, contorn o superfície exterior d'un cos⁴². Per tant, aquest concepte necessita per definir-se d'un centre, la relació subordinada amb el centre és la relació definitòria. Aleshores, la perifèria se situarà als marges, als límits de l'element central que es tracte, en el nostre cas als afores del sistema educatiu.

Les perifèries escolars es componen per l'alumnat localitzat als marges de l'escolaritat per no conèixer o compartir els elements culturals que els proposa l'escola. La resposta que en ells provoca aquesta distància cultural són uns comportaments específics, derivats de les particulars representacions socials, que els situa en els límits de l'escolaritat, en una zona vulnerable, però, malgrat tot, no abandonen el sistema educatiu per la seua voluntat de graduar.

Un emplaçament subaltern que evidencia la desigualtat en l'accés i gaudi del dret a l'educació d'una part cada vegada més significativa de la població escolar, com hem recollit a la bibliografia consultada i que ara volem mostrar amb dades empíriques.

Les perifèries escolars és un concepte que genera una línia de treball representativa dels grups Social(S) i Gea-Clio, tots dos a la Universitat de València i amb els que col·labore des del 2016.

El concepte perifèria defineix el grup específic d'alumnes amb risc d'exclusió educativa per la distància social i cultural que pateixen respecte de la cultura hegemònica que difon el sistema educatiu, el que els situa en una posició social i educativa subordinada que assumeixen, interioritzen i guia la seua forma d'entendre la realitat viscuda (Campo, Císcar i Souto, 2014; Souto, Campo, Císcar i Mira, 2016; Souto, 2018; García-Monteaudo, García-Rubio i Campo-Pais, 2018).

El risc d'exclusió educativa com a precondition de l'exclusió social agrupa estudis convergents amb el problema de la segregació educativa (Escudero, 2005, 2012b, 2013a; Escudero i Martínez, 2012).

⁴² Paraula composta pel prefix peri (al voltant), phero (portar) i sufix ia (qualitat) <https://www.avl.gva.es/lexicval/>.

Tant les condicions estructurals del sistema com les representacions socials reproduïdes per la cultura hegemònica generen unes condicions ambientals que reforcen l'estabilitat del sistema, García-Rubio i Souto afirmen:

Quan exercim la professió docent projectem les nostres expectatives en l'alumnat que assisteix a les nostres classes. La manera d'exercir la professió i els desitjos d'ensenyar influeixen en l'aprenentatge dels i de les adolescents. I la interiorització que fem de les normes legals (de forma explícita o en hàbits) genera un comportament que es projecta sobre la conducta de l'alumnat. I en aquest àmbit de comportament, els objectius educatius es transformen en categories morals, que defineixen les persones com «bones» o «males» (2020, p.13).

La característica dels alumnes perifèrics assumeixen, accepten la seua posició subordinada, materialitzada en l'elecció d'itineraris educatius marginals. Acceptació i sentiment de culpabilitat que constreny les possibilitats de canvi educatiu i, també, absol tant el professorat com el mateix sistema educatiu, redimint-los de possibles culpes de les quals participem.

L'Administració situa en els alumnes les dificultats en seguir el currículum ordinari, rígid i homogeneïtzador. L'etiqueta com alumne que «*ha presentat dificultats generalitzades d'aprenentatge*» (Art.16 Ordre 38/2016. DOGV 7839 de 28.7.2016) assumint que «*hi ha una població que segueix una via paral·lela per obtenir els seus certificats de graduació. S'enquista una situació que de fet significa l'existència d'itineraris educatius de distinta qualitat educativa*» (Souto, García i Fuster, 2018, p.53).

Mesures d'inclusió educativa i atenció a la diversitat que converteix la desigualtat social en desigualtat educativa gràcies a la capacitat del sistema educatiu de generar i certificar el fracàs escolar (Perrenoud, 2001).

L'educació bàsica ha de respondre a les necessitats de tot l'alumnat i destaquen que «*el fracàs escolar és un element reproductor dels problemes socials que contribueixen a perpetuar les desigualtats socials*» (Aramendi, Vega i Santiago 2011, p.188) .

El resultat és que els programes que el sistema educatiu articula per atendre les necessitats dels alumnes perifèrics, els programes de segona oportunitat, se situen entre la reproducció escolar de les desigualtats socials i la reinserció social i ciutadana dels alumnes perifèrics a través de l'evolució de l'estima personal i valoració positiva de les possibilitats educatives.

L'accés als programes de segona oportunitat, via paral·lela de graduació desenvolupada, està condicionada almenys per quatre elements: la certificació del fracàs administratiu, la repetició de curs o la seua imminència, tindre una edat determinada i el consentiment familiar.

Al País Valencià els programes de segona oportunitat s'articulen al tercer i quart curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori, primer el programa de millora de l'aprenentatge i rendiment (PMAR) al 3r.ESO (Art.16.4 de la citada Ordre 38/2016) i la seua continuïtat al PR4 al 4r.ESO⁴³. Són alumnes que volen titular malgrat les «*dificultats generalitzades d'aprenentatge que li hagen impedit superar els objectius proposats per al cicle o curs corresponent*», és a dir, que no hagen promocionat, que hagen repetit. Aquests són els alumnes que vull estudiar a través de la mostra triada.

⁴³ Almenys a Andalusia (Corujo, Méndez i Rodríguez, 2018 p.36) superat el curs de segona oportunitat els alumnes han de «tornar» a l'única via ordinària que segueix 4.ESO.

La dificultat en definir i conceptualitzar quin grup d'alumnes forma part de les perifèries i quins elements ajuden a conformar-les. Situacions diferents entre si, com veurem a les entrevistes, amb nivells de risc d'exclusió de diferent incidència compliquen la interpretació de situacions diverses i mudables, com també ho fa els diferents indicadors que podem fer servir per a classificar-los.

La realitat dels alumnes atesos de manera deficient genera una categoria d'alumnes que té una posició subordinada al sistema educatiu, posició que pot conduir a l'abandonament primerenc. Els professors Fernández-Enguita, Mena i Riviere afirmen «*avui surt més gent que mai del sistema educatiu sense cap qualificació professional, malgrat que han passat per una formació acadèmica més llarga, si més no mesurada en anys*» (2010, p. 186).

Els professors Xosé Souto i Juan García (2020) qüestionen la separació entre alumnat integrat (centre) i alumnat amb risc exclusió (perifèria) només a partir dels indicadors utilitzats per la seua classificació: taxa de repetició, taxa d'idoneïtat, la promoció, ja que les afeccions subjectives poden alterar significativament els resultats de la dita classificació. Adverteixen que:

És possible que existisca alumnat que no ha aconseguit el graduat en ESO i si ha assolit uns coneixements bàsics. I al contrari, pot hi haure alumnat que ha aconseguit titular i no ha aconseguit els aprenentatges fonamentals. Aquesta divergència es pot explicar per les diferents exigències en el professorat, en els continguts dels currículums de diferents programes i inclús per la dificultat de definir amb claredat què és el que hem de considerar bàsic en l'ensenyament obligatori (op.cit., 2020, p.19).

Els alumnes considerats seran, però, sols una part del conjunt de l'alumnat perifèric, perquè és evident que no coneguem les aspiracions de la majoria dels alumnes. No els hem donat veu dins de la proposta de millora educativa, podríem dir despòtica, en la que tots els esforços els dirigim a la millora de l'aprenentatge dels alumnes, però sense donar-los veu ni participació. És un plantejament que s'ha mostrat estèril, improductiu i que, segons les dades oficials consultades, mostren el fracàs de les propostes «des de dalt».

2.4.- Hipòtesi. Discursos i biografia escolar

Al capítol hem definit el problema d'investigació, tria no neutral i resultats limitats per tractar un problema concret. Hem destacat la rellevància del problema no només per les conseqüències educatives sinó socials, econòmiques, polítiques i culturals també. Hem explicat el concepte de perifèria escolar, concepte que ajuda a conformar una teoria explicativa sobre les dificultats del sistema educatiu en atendre tota la població escolar.

Ara, cal concretar l'opció metodològica escollida per conèixer la forma com es genera coneixement escolar a les aules. L'escola és una institució que crea de manera legítima una oferta cultural considerada bàsica tant per desenvolupar la personalitat individual com per inserir-se de manera digna en la societat. El coneixement es crea a les aules afectat per condicionants estructurals i emocionals, els quals conflueixen per crear un ambient d'aprenentatge concret en un context donat. L'escola és la institució que fabrica l'èxit i el fracàs escolar, és jutge i part al proposar que cal ensenyar i com cal avaluar. Crea una jerarquia en la definició de l'excel·lència educativa. (Perrenoud, 2001).

Investigar la pròpia pràctica a través de la reflexió sobre la manera d'entendre la professió i l'anàlisi de les entrevistes a companys professors i alumnes seran les fonts que m'ajudaran a proposar una pràctica educativa que millori l'eficiència escolar des de la tradició geogràfica i a través d'organitzar els continguts en l'àmbit sociolingüístic. La mostra d'alumnes agrupa persones que han tingut itineraris escolars tortuosos, al límit de l'exclusió educativa. Malgrat la singladura escolar intrincada, tots ells mostren la voluntat de titular i la majoria han necessitat itineraris de segona oportunitat. L'interès a romandre al sistema, la voluntat de titular és una de les eines que cal aprofitar per a proposar noves vies de socialització escolar que ajuden a superar el concepte perifèries escolars.

L'observació directa i les entrevistes són les fonts aconseguides de la realitat escolar de dos centres educatius públics diferents que ens ajudaran a comprovar empíricament les variades formes en què és oferit el dret públic bàsic de l'educació, en concret com es proposa atendre la diversitat dels alumnes.

Al llarg de la nostra vida professional hem acumulat evidències que ens ajuden a generar conjectures que confirmen que la millora de l'oferta educativa és possible.

Intentar millorar l'atenció als interessos i les aspiracions dels alumnes modifica la forma d'entendre l'activitat professional i condueix a pràctiques educatives que impugnen l'oferta cultural hegemònica. Xavier Bonal destaca la possibilitat de reconstruir la cultura escolar plantejant una nova relació entre la teoria i la pràctica ofereix *«la possibilitat de producció i reproducció de pràctiques materials i simbòliques que poden no ser sempre reproductores de l'ordre social»* (1995, p.145).

La Geografia, tradició científica en què m'he format com professor és la base de l'estudi, però és necessària la col·laboració d'altres Ciències Socials per analitzar les fonts sobre les quals centre la meua investigació, com he explicat al definir el territori epistèmic. La nostra sospita provisional inicial es convertirà en hipòtesi al definir les teories científiques que farem servir; la mostra de la realitat que observarem i la contextualització espaciotemporal que farem del problema (Souto, 2016). Les lectures que hem realitzat des de la geografia i altres ciències socials ha permès transformar l'observació de la realitat de les aules en categories conceptuals, al mateix temps que les conjectures inicials han facilitat l'elaboració de les hipòtesis que volem validar amb les dades del treball de camp.

La proposta que fem s'articula acadèmicament a través de la formulació de la hipòtesi. La hipòtesi la contrastarem amb la realitat per confirmar-la o refutar-la. La hipòtesi es bastirà des de la tradició teòrica escollida i permetrà: definir les unitats d'observació; fixar les variables de mesura, tant la independent o desencadenant com les dependents o derivades i també els límits a la neutralitat valorativa de l'investigador.

Bunge (1959) explica que la hipòtesi racionalitza l'experiència, l'explica i permet passar del nivell observacional al teòric. La ciència no es compon de fets, és una estructura d'idees on les ciències fixen els seus fonaments i procediments epistemològics. La realitat a estudiar és abastable des de la Geografia. Les disciplines científiques es fonamenten en el passat, en la seua tradició, però necessiten demostrar el seu profit social, el seu valor per resoldre problemes en el futur.

La població objecte d'estudi no és, per tant, tota la població escolar sinó aquell grup a qui el sistema no sap atendre, no satisfà les seues necessitats educatives i, malgrat tot, no vol abandonar el sistema educatiu sense titular. La mostra està composta per quaranta-sis alumnes de dos centres d'educació secundària diferents: un a Sueca i l'altre a València. Una població que ha mostrat durant l'escolarització

poc interès per entendre els problemes socials i ambientals tal com apareixen al currículum tradicional i com es presenten als itineraris ordinaris. La indiferència davant l'oferta educativa pot provocar des de l'evasió de la realitat educativa a les aules a l'aversion, provocant sovint conductes disruptives.

El problema observat origina la formulació de la hipòtesi de treball inicial de la següent manera:

Els alumnes podran aprendre de manera més efectiva Ciències Socials si modifiquem la seua actitud respecte al saber escolar que se'ls ofereix.

L'actitud la considerem la variable independent. Les variables dependents seran les que conflueixen en els condicionaments que troba l'alumne en el seu itinerari educatiu. El referent pels condicionaments seran els obstacles definits a l'Ordre d'Inclusió 20/2019⁴⁴ de 30 d'abril, dels que també s'han ocupat investigadors com Xosé Manuel Souto i Diego García (2016); Mariano Fernández et alii (2010); José M. Escudero (2013b); Aina Tarabini (2020).

El professor decidirà, depenent del context i del marc legislatiu vigent, quins continguts ensenyar i la manera de presentar-los als alumnes, superant la tradició instructiva-transmissora i proposant una oferta interdisciplinària que atenga interessos i motivacions dels alumnes.

La citada ordre d'inclusió suposa un plantejament teòric nou al situar els obstacles a la inclusió al context, fora de l'alumne. Els podem definir com entorns incapacitants, contextos que entrebanquen els itineraris educatius. Una de les conseqüències més rellevant és que tots els alumnes són objecte d'atenció en la detecció de barreres i necessitats a la inclusió (art.4). Els alumnes no són segregats en categories, tots els alumnes poden, en algun moment de la seua escolarització, necessitar suport educatiu de diferent amplitud, intensitat i durada. Planteja articular mesures preventives, diagnosticar possibles obstacles prioritzant-les sobre les mesures reparadores. La resposta als problemes detectats estan organitzats per la normativa legal, en quatre nivells de resposta segons la intensitat de l'actuació necessària per a compensar el dèficit. A més, fixa la seua atenció en el moment crític de la transició entre etapes i demana evitar l'etiquetatge de l'alumnat.

L'origen dels obstacles a la inclusió els situa en quatre àmbits: personal, familiar, escolar i social i, per tant, les respostes hauran de vindre d'aquests entorns també.

La nostra aportació es fonamentarà en la percepció personal de l'alumnat, en les representacions socials que les famílies els han transmés i les expectatives i actituds del professorat que conformen un ambient de treball donat i on la continuïtat d'un currículum que considera els continguts com temes culturals i, per tant, lluny de les expectatives i aspiracions de l'alumnat que manifesta la seua distància cultural respecte de l'oferta cultural legítima.

Les mesures de suport a la inclusió formaran part del Projecte Educatiu de Centre i «valoren de manera conjunta, almenys, els elements següents» (art.4.8):

⁴⁴ Desenvolupa alguns preceptes del Decret 104/2018 de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià <https://www.dogv.gva.es/va/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>.

1. Les barreres a l'accés, la participació i l'aprenentatge (físiques, sensorials, cognitives i emocionals).
2. Informar dels punts forts i febles dels contextos personal, familiar, escolar i social.
3. Mesures educatives aplicades fins al moment i la seua eficàcia. (resposta als obstacles).

Les barreres a l'accés, participació i aprenentatge que demanen la definició de mesures de compensació de desigualtats podem agrupar-les en quatre grans grups atenen als diferents contextos que fan referència: social, familiar, escolar o personal.

Quadre 2.25.- Barreres a l'accés, participació i aprenentatge agrupades per espais originaris.

Context	Tipus de barrera
Social	Socio-econòmiques
Familiar	Socio-familiars
Escolar	Infraestructurals Organitzatives Metodològiques
Personal	Comunicació Actitudinals

Font: Elaboració pròpia en base Ordre 20/2019 30 abril. 2020.

Per últim, articula diferents nivells de resposta, quatre, i de suport a la inclusió buscant adaptar-se a les demandes d'intensitat diferenciades. Cada nivell de resposta, especifica a qui es dirigeix, en quin document s'insereix i el tipus de suport oferit: ordinari, específic o personalitzat.

Quadre 2.26.- Nivells de resposta educativa per a la inclusió. Ordre 20/2019 de 30 abril.

Nivell	Implicat	Document ⁴⁵	Suport
I	Centre	Projecte Educatiu Centre (PEC)	Comunitat educativa
II	Aula	Programació General Anual (PGA) Unitat Didàctica (UD)	Grup-classe
III	Grup diferenciat	Adaptació Accés Currículum (ACC)	PMAR, PR4, PAC, Altes Capacitats
IV	Alumnat NEE	Pla Actuació Personalitzat (PAP)	Personal i especialitzat

Font.- Elaboració pròpia en base Ordre 20/2019 30 abril. 2020.

La ciència geogràfica per explicar un dels seus paradigmes constitutius la relació de les persones amb el medi, enceta el 1973 una línia d'investigació impulsada pel professor Horacio Capel: la «*revolució del comportament*» on destaca la rellevància de les emocions i la percepció de les persones en la seua relació amb el medi. El professor afirma:

El vincle de la percepció del medi amb el comportament es realitza mitjançant l'acte de la decisió, el qual està directament relacionat amb la imatge que l'home es forma del medi; com diu Downs: el comportament espacial és funció de la imatge i la imatge és el lligam de l'home amb el seu medi (1973, p.58).

⁴⁵ Resolució 28 juliol 2020, aprova les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen ESO i Batxillerat durant el curs 2020-21 (es coneix com l'ordre d'inici de curs).

La ciència geogràfica situa llavors les emocions i percepcions de les persones en el centre de la geografia humanística i de la percepció, per estudiar-ho necessita la col·laboració de ciències afins. El professor Horacio Capel insisteix: «*el geògraf es veu obligat a tornar-se cap a la psicologia, ja que el comportament, percepció, decisió i aprenentatge són fets que no poden ser entesos sense acudir als treballs dels especialistes en aquesta ciència*» (1988, p.424). Des d'aleshores la geografia ha vist en les aules i centres escolars un medi amollonat on les decisions dels membres de la comunitat educativa, reflectides en el seu comportament està condicionant la particular percepció del medi. L'estudi de com el medi escolar afecta el comportament i la percepció dels alumnes s'insereix en la tradició geogràfica de manera efectiva.

El territori epistèmic, sintagma que genera un espai limitat on conflueixen diferents ciències per estudiar un problema concret però no simple segons la professora Liliana Rodríguez, ens ajuda a acudir a altres ciències afins per estudiar en profunditat el context escolar en un període limitat. Com explica el professor Xosé M. Souto: «*no podem analitzar un problema genèric, sinó quelcom concret, malgrat sabem que està determinat per un factor global*» (2016, p.88).

La nostra recerca, com hem dit, se centra en els alumnes que realitzen itineraris de segona oportunitat. Són una part dels alumnes perifèrics que, malgrat demostrin que el sistema escolar no atén les seues necessitats, volen titular per inserir-se a través dels estudis en la societat.

Des de la hipòtesi de treball podem arribar a definir la hipòtesi principal amb la següent proposició:

Els alumnes dels programes de segona oportunitat podran aprendre de manera més efectiva Ciències Socials, si modifiquen l'actitud que tenen respecte del saber escolar.

La hipòtesi nul·la de la hipòtesi principal estaria definida així:

Els programes de segona oportunitat funcionen de manera efectiva sense necessitat de modificar l'actitud de l'alumnat.

La hipòtesi nul·la es pot refutar amb la següent afirmació:

La segona oportunitat no funciona quan l'alumnat no canvia l'actitud respecte al saber escolar i, per això, hi ha abandonament o fracàs escolar després de la segona oportunitat.

Els programes de segona oportunitat, en conseqüència, per tindre èxit, hauran d'impugnar el sentit pràctic del saber escolar que té l'alumnat. Especialment, respecte a les Ciències Socials, cal analitzar el sentit i finalitat dels continguts de geografia i història. Per a què serveixen, perquè són matèries curriculars, quina necessitat ciutadana satisfà, amb exemples d'intervenció concreta.

La hipòtesi genera un camí per a confirmar o refutar la nostra proposició inicial. Les implicacions d'aquesta afirmació serà l'origen un seguit d'accions per desenvolupar-la:

Primer, seguint les aportacions de Jürgen Habermas, hem de definir les nostres bases teòriques «*les teories són les que permeten constatar fets*» (1990, p.50). Aquests fonaments ens guien a proposar una metodologia, un sistema de referència que ens ajuda a reflexionar, a planificar una interpretació prèvia de la realitat (op.cit. 1990).

Seguirem definint els conceptes que anem a fer servir. L'actitud és la disposició d'ànim cap a una persona o cosa. L'ànim és la voluntat, intenció valor o energia per fer alguna cosa, per a superar una dificultat, per a mamprendre alguna acció⁴⁶.

Intentar comprendre l'actitud dels alumnes ens dirigeix a ajudar-nos de la teoria de les representacions socials i la neurociència. Cal atendre primer les característiques del cervell, òrgan que dirigeix les nostres funcions cognitives, a través del qual entenem i ens relacionem amb el món que ens envolta. La nostra dotació fisiològica i la nostra experiència precedent preforma la nostra percepció (Habermas, 1990). Arribem a conèixer a través de filtres personals i ho interioritzem a través del llenguatge. La importància de la comunicació i del llenguatge és bàsica tant per situar-se al món com per identificar-se en una manera especial de comportar-se davant la realitat. És el pont que ens lliga amb la realitat.

La concurrència d'aportacions des de diferents Ciències Socials ens ajudaran a comprendre el comportament dels alumnes i dels professors centrats en problemes educatius (Souto i García-Montegudo, 2018). La Geografia de la Percepció ens explica com els individus intenten entendre el territori. El constructivisme ens indica que l'aprenentatge és un fenomen social i que necessita la interacció per produir-se. La neurociència, per la seua banda, ens ajuda a entendre el funcionament cerebral basant-se en concepcions espontànies i la teoria de les Representacions Socials se centren en les relacions entre l'individu i la societat. Totes aquestes ciències formaran el territori epistèmic a què ens referíem abans.

Partim dels següents pressupostos teòrics:

1. El coneixement s'inicia amb la sensibilitat, a través dels sentits, però cada ment els ordena organitza de manera particular.
2. El subjecte aporta una estructura que dona sentit a l'experiència sensible.
3. El coneixement es fonamenta en la memòria, «*capacitat essencial per funcionar en el món i conformar la identitat*» (Luís-Díaz, 2014, p.21) la memòria a més de ser una propietat subjectiva o individual és també un factor col·lectiu i social (op.cit. 2014). La memòria, sobretot dels alumnes però també dels professors, ens servirà per a conèixer les experiències dels alumnes en la seua escolarització. Si els sentiments i la memòria a curt termini influeixen a la manera d'argumentar al medi escolar, significa que la construcció del coneixement escolar es realitzarà a través de filtres (op.cit. 2014).

En conseqüència la memòria té una funció primordial en la gènesi i estructura del coneixement. La memòria és, alhora, una propietat individual i social. La memòria és la ferramenta del cervell que genera coneixement, cal conèixer com funciona, com hem intentat punt anterior (Luís, 2014).

Si volem modificar l'actitud dels alumnes envers la cultura escolar, hem de saber quins elements la poden influir. Destaquen les aportacions reunides per Nicolás Martínez Valcárcel (2014) sobre els records i testimonis de professors i alumnes on es proposen tres accions per influir en l'actitud dels alumnes:

1. Generar una relació emocional positiva entre alumnes i professors.
2. Oferir continguts de manera que l'alumne els senta com a propis.
3. Millorar les relacions amb les famílies, que participen més en la vida del centre.

⁴⁶ Definicions del Diccionari Normatiu Valencià. <http://www.avl.gva.es/lexicval/> Consulta 11-6-2020.

Als dos centres tractats aquestes accions es materialitzen, de manera més o menys explícita, als projectes educatius dels centres estudiats a Sueca i València, concretades les accions a les sessions d'avaluació en els documents escolars. La diferència més visible és la forma d'oferir els continguts: a Sueca de manera disciplinària i a València a través dels àmbits. Volem conèixer els resultats per veure si un canvi de l'organització curricular pot afavorir una transformació de l'actitud de l'alumnat, que com hem dit és la variable independent.

La proposta teòrica la comprovarem empíricament a partir de la mostra d'alumnes que ens informen oferint el seu testimoni expert. La teoria de les representacions socials ens ajudaran a generar coneixement escolar interpretant les narracions biogràfiques dels alumnes. L'alumne és la unitat d'observació, el testimoni expert que durant la seua escolarització ha acumulat emocions i formes de comportament que expliquen el seu trànsit escolar.

Finalment, també volem mostrar els efectes del context sobre aquests comportaments. Si l'actitud de l'alumne és una resposta a l'ambient escolar, aquest ambient també és situat en un context social concret. Aquests espais han ajudat a conformar els seus coneixements previs, les seues relacions familiars i socials.

La nostra proposta intentarà valorar la funció dels elements subjectius i qualitius difícilment quantificables en la creació de coneixement, sovint menystingudes com a no científiques. Els científics que s'han ocupat de l'educació han primat, potser perquè són més fàcils de quantificar i qualificar, els aspectes racionals sobre els emocionals, han simplificat els models educatius fins a arribar a l'extrem que s'han convertit en inútils perquè no poden explicar la realitat. Títols acadèmics, quocient intel·lectual, habilitats professionals desacrediten les emocions, més difícils d'avaluar. Donar valor a la part emocional de les persones s'associa possiblement a l'evolució del mateix concepte d'educació que transita des de la mera instrucció, la transmissió del saber, a proposar un ensenyament que genere un aprenentatge integral en l'alumne, que siga el constructor de coneixement. Al mateix temps, també som conscients del perill de la manipulació de sentiments i emocions a través dels relats construïts pels mitjans de comunicació, especialment amb l'ajut de persones conegudes, un relat que es transforma en sentit comú que avala les decisions del sentit pràctic.

Els alumnes, persones en formació, estan construint la seua identitat i personalitat a través, entre altres ambients, de l'escola on són «retinguts» de manera obligatòria fins a complir uns objectius: demostrar el domini de determinats coneixements, superar l'edat d'escolarització obligatòria o patir situacions de risc d'exclusió educativa... (Fernández Enguita, 2020).

El confinament, concepte massa familiar actualment, pot ser sentit pels alumnes com a positiu o negatiu depenent del profit que aquest espai de socialització genera en ells.

Els neuròlegs afirmen que moltes de les nostres decisions són inconscients i es prenen a partir de la intuïció. No són actes racionals sinó emocionals basats en l'experiència i la capacitat en donar respostes del cervell. La intuïció és un raonament inconscient, destacats científics com el professor Joaquín Fuster afirmen que: «*la major part de la percepció del món és completament inconscient. Sols parem atenció a les coses que són distintes i sorprenents*» (2014) i el professor Jonathan Haidt corrobora aquesta afirmació, fent servir frases d'altres autors: «*la major part de la cognició es produeix automàticament, sense participació de la consciència (...) que les emocions no són irracionals i que el raonament no és tan fiable*» (2001, p.830). Captar l'atenció de l'alumnat és llavors, fonamental, la seua motivació li permetrà fabricar «memòria

de futur», pensar en un projecte que el porte a estudiar. Aquesta memòria com afirma el professor Joaquín Fuster (2014) no només es fabrica de manera individual, també ho és grupal.

Altres aportacions destacables les realitzen els professors Mora i Dierssen. Francisco Mora Teruel (2020) al destacar que la funció bàsica del professor és transferir hàbits ètics a l'alumne. Aquesta transferència només serà possible si aconseguix copsar l'atenció i motivació de l'alumne, capacitats que s'han de practicar, crear. El professor Mora fa servir el concepte neuroeducació. En la mateixa línia la professora Mara Dierssen Sotos (2017) insisteix en la gran capacitat que té el cervell de reconfigurar-se, la seua plasticitat. El resultat és l'adaptació a l'entorn. Conceptualitza l'aprenentatge com un procés adaptatiu, d'adaptació a l'entorn i d'emmagatzematge del coneixement adquirit. Cal cultivar el cervell, frase atribuïda a Santiago Ramón y Cajal: «*tothom pot ser, si s'ho proposa, escultor del seu propi cervell*» (Ramón y Cajal, 1897, p.6).

En síntesi, podem definir finalment la nostra hipòtesi de treball vàlida amb la següent declaració:

Per aconseguir una autonomia d'aprenentatge que conduïska a un coneixement crític necessitem modificar l'actitud de l'alumnat amb l'estudi dels problemes socials i ambientals.

D'aquesta manera podem afirmar que els coneixements escolars de la geografia i història tenen sentit en el context de perifèria escolar i que podem promoure l'adquisició d'un coneixement crític i autònom. Aquest desig es transforma en una proposició de treball, per a la qual necessitem conèixer les opinions dels agents escolars (entrevistes de l'alumnat i professorat), els resultats acadèmics (qualificacions al final dels programes de segona oportunitat), les biografies de l'alumnat (el que ha fet després de la segona oportunitat i les programacions escolars de ciències socials). Materials que anirem fent referència al llarg de la tesi.

Ara cal recordar, com apuntàvem abans, els límits dels treballs basats en dades qualitatives, sotmesos al recel de la continuada crisi de representació i legitimitat (Moral, 2006).

El primer límit continua qüestionant la capacitat professional de l'investigador, la qual es qüestiona de manera recurrent, així com la seua formació i la participació interessada de l'investigador en la investigació⁴⁷. Qüestions que limiten la generalització dels resultats del treball investigador. Caldria preguntar-se si cal sempre generalitzar o l'estudi es justificaria ja «per se». Si els resultats del treball només pogueren aplicar-se als dos centres estudiats, seria ja un profit estimable per la investigació educativa?

Un segon condicionant apuntat seria el valor que podem atorgar als testimonis dels alumnes com evidència. Els professors Antonio Portela, Nicolás Martínez i M^a Luisa García (2014) valoren els alumnes com autoritat epistèmica i el seu testimoni com expert, com a veu pedagògica de l'alumne. Un testimoni tradicionalment silenciats i hui considerat element rellevant per la transformació de la pràctica educativa.

Els capítols següents exposem primer l'estudi de casos i la seua fonamentació teòrica, continuem amb el treball de camp i les categories conceptuals per centrar-nos finalment en els resultats i les conclusions.

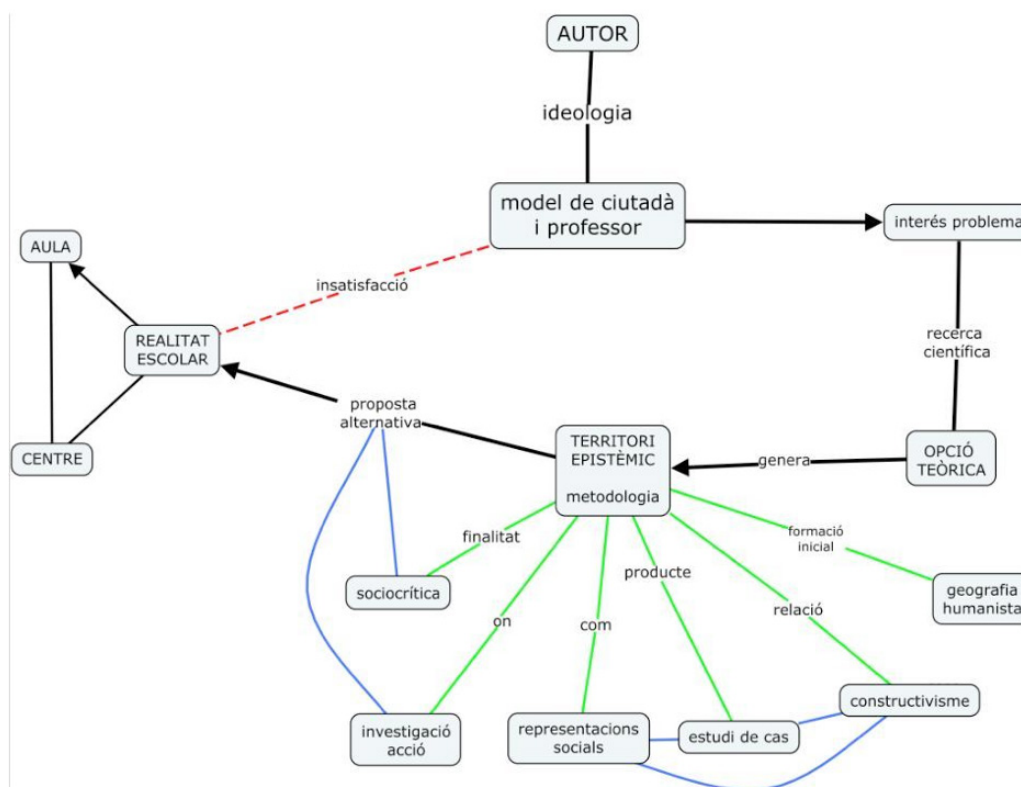
⁴⁷ Si el problema d'investigació el tria l'investigador, no crec que pugui tractar-lo de manera impersonal sinó interessada i subjectiva (Benejam, 1997, p.113).

CAPÍTOL 3

ELS ESTUDIS DE CASOS COM A FONAMENTACIÓ TEÒRICA

El primer capítol ens ha servit per a destacar l'interès social i escolar del problema d'investigació, hem exposat la pertinència, la legitimitat de treballar sobre aquest tema. Al segon capítol hem contextualitzat el problema temporalment i espacialment i hem exposat el concepte que ens ajudarà a analitzar el problema: les perifèries escolars. Ara, al tercer capítol propose articular la metodologia buscant la confluència de sistemes teòrics complementaris. És el que la professora Lilita Rodríguez (2015 i 2018) defineix com territori epistèmic: si volem conèixer en profunditat les relacions que s'estableixen entre els professors i alumnes a l'aula per millorar l'ambient educatiu hem de combinar diferents propostes teòriques.

Figura 3.1.- Territori epistèmic definit per l'estudi d'aules de segona oportunitat.



Font.- Elaboració pròpia. 2019.

La investigació educativa que encete com a professor-investigador està condicionada primer per la pròpia ideologia⁴⁸ que és la que fixa l'interès en un problema concret partint del model de ciutadà i de professor que l'autor ha anat creant-se al llarg de la seua vida personal i professional.

⁴⁸ Segueix la definició d'ideologia que dona Jürgen Habermas (1990 p.385): «un pensament és ideològic quan és substituïble en la funció d'orientar i justificar l'acció».

A l'àmbit educatiu la professora Pilar Benejam, dins de la didàctica de les ciències socials, afirma: «cada manera d'entendre el món prioritza uns principis i uns conceptes susceptibles de ser aplicats a l'ensenyament i estableix les seues prioritats i valors, de manera que en l'epistemologia se superposen ciència i ideologia» (1997, p.34). Si coneixem els principis teòrics i ideològics podrem prendre cauteles abans de fer la interpretació dels fets, però al mateix temps no amaguem els nostres interessos.

El problema es fixa a partir de la insatisfacció professional, no aconseguir mobilitzar l'interés dels alumnes en el coneixement dels problemes socials i ambientals. Fixat el problema, a través de la recerca científica busquem una resposta al problema i triem una opció teòrica que siga coherent amb la manera que volem treballar el problema triat. En la investigació de la realitat escolar, el que passa a l'aula i al centre necessita la col·laboració de diferents mirades disciplinàries per articular una mirada global que considere la major part dels factors que la condicionen. En el nostre cas tractem de combinar disciplines acadèmiques: la primera la que m'ha format com a professional la geografia, en concret la geografia de la percepció i el comportament, que el professor Horacio Capel proposa el 1973. Seguim amb la rellevància de les relacions socials que es generen a l'aula al construir el coneixement, la proposta constructivista, que analitza la psicopedagogia; en tercer lloc, el problema el treballarem a partir de l'estudi de casos; que ens permet, en quart lloc, aconseguir interpretar l'estudi de casos, que ho realitzem a través de la teoria de les representacions socials, i convertir les narracions d'alumnes i professors en fets i categories d'anàlisi.

L'espai que estudiem són l'aula i el centre escolar i l'aproximació la realitzem a través de la investigació-acció, la cinquena teoria que configura aquesta tesi. Totes aquestes aproximacions queden vehiculades per la finalitat que busquem: conèixer la realitat escolar per transformar-la definint una proposta alternativa a la forma en què s'ofereixen els continguts socials a classe, objecte de la didàctica específica, en aquest cas la didàctica de les Ciències Socials.

Ens interessa la realitat escolar: el centre i l'aula i les relacions que s'estableixen en elles entre els ensenyants i aprenents i quina és la influència de l'actitud de l'alumne en l'èxit escolar. I dins de l'aula, la comunicació entre l'alumnat i el docent, que en aquest cas està condicionat tant per la formació del docent i la seua manera d'entendre la professió com pels filtres amb què els alumnes construeixen la seua representació social de la realitat viscuda en diferents ambients, un d'ells l'escolar.

L'actitud de l'alumne s'ha demostrat que està molt condicionada per la mediació didàctica que proposen els professors a les aules (Souto i García-Monteaudo, 2016; Souto, 2017a; Souto, García-Monteaudo i Fuster, 2018). L'acompanyament que fa el professor, independentment de la matèria que ensenya, és determinant en la motivació dels alumnes per crear un clima educatiu eficient, «*el professor, que es concep com el principal agent tant de motivació com desmotivació per estudiar*» (Bolarín, Moreno i Porto, 2013, p.173)

Cohesionar les aportacions teòriques que conviuen al territori epistèmic definit és la tasca inicial. La creació de coneixement és una acció social, es genera des de la relació a través del llenguatge en un ambient delimitat provocant experiències educatives. La difusió dels resultats al centre i al conjunt social és una de les necessitats bàsiques de la ciència, és pública per poder ser profitosa i per poder-se validar o falsejar. Explica Mario Bunge: «*La comunicació dels resultats i de les tècniques de la ciència no només perfecciona l'educació general sinó que multiplica les possibilitats de la seua confirmació o refutació*» (1959, p.15).

La teoria constructivista s'ajuda de l'estudi de casos per apreciar aquestes relacions comunicatives desconegudes fora de les aules. La voluntat no només d'investigar el context on es treballa sinó també de reflexionar sobre la mateixa pràctica educativa es fonamenta en la investigació-acció (Bonall, 1995) i totes aquestes teories es dirigeixen per la teoria sociocrítica al coneixement profund d'una realitat que es vol transformar. El treball es fonamenta en fonts d'informació sovint menystingudes si no oblidades com són les narracions biogràfiques sobre l'escolaritat que transiten els alumnes, els records retinguts i que a través del diàleg semiestructurat els alumnes verbalitzen (Portela, Martínez i García 2014; Beltrán, 2018). Ells són els que podem aportar amb el seu testimoni tractat gràcies a la teoria de les representacions socials, junt amb narracions de professorat, la definició d'obstacles que dificulten situacions d'aprenentatge profitoses a les aules. Els professors Xosé M. Souto i Diego García-Monteagudo (2018) destaquen la interrelació entre les representacions del professorat, alumnat, famílies i ciutadania i el mateix currículum entrebanca la innovació i la millora educativa.

La confluència de les diferents teories té com a finalitat que la investigació educativa desenvolupada siga la base d'un projecte d'innovació educativa centrat en els continguts de les Ciències Socials i aplicable a la pràctica diària a les aules. La investigació es realitzarà amb el mètode de l'estudi de casos. Elaborarem lligams entre aquests referents teòrics per canalitzar el nostre discurs i desenvolupar una metodologia sociocrítica comparativa.

Hi ha una important avinença entre els membres de la comunitat acadèmica en afirmar que: el problema a investigar és el que dicta, efectivament, el mètode d'investigació (Alonso, 2003; Bericat, 1998; Fontana, 2012). La precisió del problema permetrà triar la metodologia que complirà un interès doble: el pràctic en organitzar i seqüenciar les activitats i el normatiu al legitimar la investigació (Bericat, 1998). Estem d'acord amb el que afirma la professora Diana Santana: *«el marc metodològic es planteja establint una constant relació amb la fonamentació teòrica, per consolidar una base de coneixements que sustente la investigació (...) la fonamentació metodològica es construeix com un element de la teoria»* (2019, p.221).

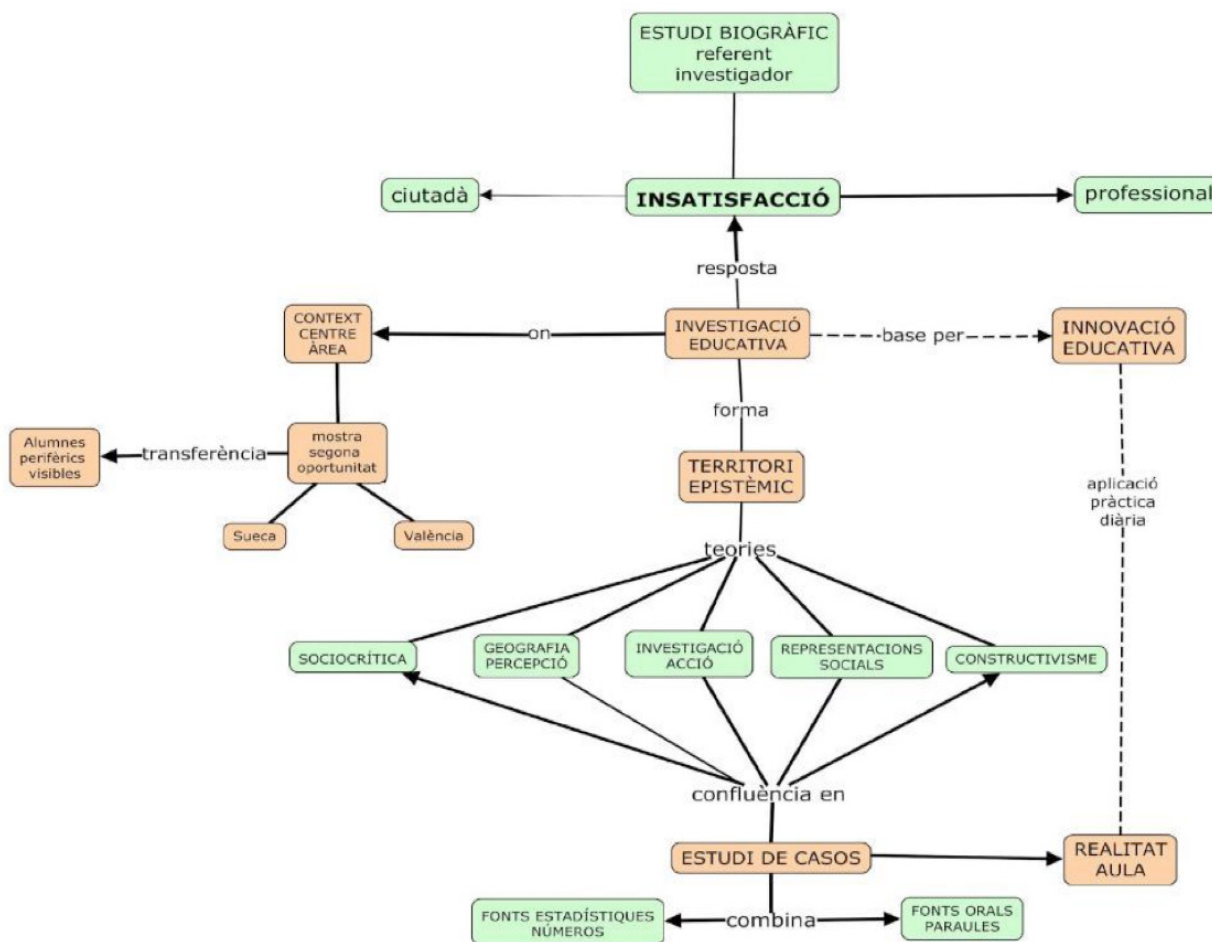
Hi ha una clara relació i seqüenciació en les opcions que cal anar teixint per a conformar el treball d'investigació. L'ordre és determinant: primer la ideologia personal de l'investigador, com ja ens hem referit abans: *«Els investigadors queden definits en la mateixa investigació al puntualitzar el sentit de les accions dels subjectes, des del seu propi sentit de l'acció»* (Alonso, 2003, p.59). Des de les preocupacions personals definim el problema: com millorar la pròpia pràctica professional i permetre que la reflexió personal, a través de la seua difusió, tinga aplicabilitat social.

Les fonts principals que he escollit per analitzar el problema són dos: primer els testimonis experts de les relacions que es generen a l'aula: alumnes i professors caracteritzats com els actors de les situacions d'aprenentatge a les aules durant un temps donat. Plantege un estudi longitudinal de l'escolarització a l'ESO definint una mostra d'alumnes de dos centres educatius diferents: l'IES Joan Fuster de Sueca i l'IES Font de Sant Lluís de València.

La participació activa de l'investigador és necessària, ell mateix és el principal instrument d'observació (Vallés, 2007). La mateixa investigació s'entén com una estratègia formativa relacionada amb el desenvolupament professional i la pràctica docent, ja que aquestes pràctiques modifiquen les creences, actituds i aptituds de l'investigador (Bisquerra, 2014). D'aquesta, forma la validesa de la investigació l'anirà *«construint»* l'investigador en travessar les etapes que ha definit en la metodologia.

Més que vàlid, l'estudi ha de ser autèntic (Maxwell, 1992). La professora M^a Paz Sandín afirma que la investigació qualitativa pateix una doble crisi de representació i de legitimitat: «*la primera fa referència a la impossibilitat d'aprehendre directament la realitat (...) la crisi de legitimitat suposa una mirada crítica cap a la utilitat dels tradicionals criteris de rigor científic en el context de la investigació qualitativa*» (2000, p.225).

Figura 3.2.- Estudi de casos com a instrument d'anàlisi de la pràctica a l'aula.



Font.- Elaboració pròpia, abril 2020.

La tria de la metodologia per analitzar la pràctica a les aules a través de les converses amb els alumnes de la mostra, del seu testimoni concret, i de les narracions dels professors. Estudar dues mostres de dos contextos diferents enriqueix la investigació perquè hi afegim variables que possiblement milloraran l'estudi. Hi haurà una consideració més eficient de la variabilitat que es desenvolupen els programes de segona oportunitat.

La implicació del professor i les relacions de confiança establides amb els informants «*pretén oferir respostes pràctiques a situacions reals i per això, interpreta el que ocorre dels del punt de vista dels que actuen o interactuen en la situació del problema*» (Rodríguez i Valdeoriola, 2009, p.64). És una forma de considerar informacions i una «*forma d'organitzar les dades no reflecties en números sinó en paraules*» (Álvarez i San Fabián, 2012, p.3).

El coneixement apareix en el context natural on es genera. Podem captar els elements significants de la vida de les persones. El relat de l'entrevistat no interessa com individu sinó en tant que és membre d'un grup. Vol il·lustrar les relacions socials i les estructures que fan funcionar al grup com a grup (Vallés, 2007).

És fonamental el caràcter pràctic de la investigació, «*la faceta de relacionar la pràctica quotidiana del professor amb la investigació*» (Sánchez, 1996, p.120). «*La investigació a l'aula serà investigació autèntica perquè serà investigació en el món de la vida en el que es fa dia a dia, investigació en el món de la vida, investigació en contextos naturals*» (op. cit., p.129).

És un treball que intenta implicar en una reflexió a tots els participants: primer els alumnes de la mostra que en recordar els records escolars implícitament valoren el seu itinerari educatiu; després els professors que en col·laborar reflexionen sobre la seua pràctica i el sentit que li donen a la seua professió i finalment el mateix investigador que al llarg del projecte busca donar resposta a què està fent, com i per a què ho fa.

Centrant-nos en els alumnes com testimonis valuosos ens permetran «*construir la base de la informació des del record dels alumnes, en el que les emocions i sentiments estan entreteixits amb els continguts*» (Pagès, Martínez i Cachari, 2014, p.261). En la mateixa línia el neurocientífic Joaquín Fuster afirma que «*el cervell s'ha tornat capaç de fabricar **memòria de futur** (...) i sola o aliada amb altres individus, [la memòria] pot ajudar-nos a imaginar el futur no sols del jo, sinó també de la societat*» (2014, p.262).

La nostra proposta teòrica és la creació d'un territori epistèmic, on la confluència de disciplines legitimarà l'aproximació a l'objecte d'estudi. La proposta s'inscriu en la línia d'investigació consolidada: Representacions socials i identitats⁴⁹. Una metodologia fructífera en el seu tractament és treballar amb «*estudis de cas que ens permeten diagnosticar una situació complexa, com és el funcionament d'una aula d'ensenyament de problemes socials*» (Souto, 2016, p.98). Per aconseguir «*l'anàlisi de la realitat social des de distintes ciències socials i això ens permet establir un diàleg interdisciplinari*» (Souto i García, 2018, p.14). Els mateixos autors afirmen que «*l'aposta pel constructivisme no és sols un enfocament des de la psicologia cognitivista, sinó també una confluència amb el món de la Geografia de la Percepció i de les Representacions Socials*» (Souto i García-Monteagudo, 2016, p.180). El plantejament interdisciplinari és compartit amb el territori epistèmic que proposa la professora Liliana Rodríguez:

Els territoris epistèmics considerats ací, preveuen l'existència de límits i fronteres que permeten identificar conjunts de sabers independents, però a la vegada intercomunicats, és a dir, que en aquesta ecologia de sabers el coneixement és, com indica el mateix autor (Nantes, 2011) interconeixement (2015, p.116).

La base és que la construcció del coneixement és un acte col·lectiu, si no fora una creació col·lectiva, difícilment hi hauria coincidències. Les opinions compartides comprovades en aquestes coincidències es justifiquen perquè les representacions socials són una creació social contextualitzada en un ambient determinat (espacial i temporal). Per això, podem buscar un currículum ocult compartit, que queda en les representacions socials de cada alumne que han anat formant al llarg de la seua escolarització.

⁴⁹ <http://socialsuv.org/investigacion/identidadesyrepresentaciones/> (Últim accés: 28/8/2021).

En la investigació-acció ha anat materialitzant-se el gir dialògic que provoca que «*investigador i col·laborador busquen relacions horitzontals en la creació del coneixement*» (Gómez i Díez, 2009, p.105). «*Aprendre entre tots, entre iguals, trencar aïllament i la jerarquia, travessar les fronteres disciplinàries*» (Fernández et alii, 2013, p.390).

3.1.- Definició dels estudis de casos

La literatura consultada informa que no hi ha acord sobre què és un estudi de casos, perquè la seua definició precisament ens remet a una individualitat, als procediments (Álvarez i San Fabián, 2012; Grupo LACE, 2013; Jiménez i Comet, 2016; Gallego et alii., 2017). Però hi ha un conjunt de principis que ens permetran utilitzar aquesta metodologia com a guia de la nostra recerca.

Els investigadors Xavier Chavarria, Stephen Hampshire i Francesc Martínez recomanen: «*l'investigador novell, ha d'adonar-se que ningú és prou precís a l'hora de definir l'estudi de casos*» (2004, p. 456).

Primer explicaré les dificultats que condicionen la definició del mètode. A continuació expose les característiques bàsiques i finalment definiré les característiques de l'estudi de casos que vaig a fer jo.

La mateixa definició del concepte acull posicionaments divergents. L'única paraula de la definició que resta invariable és la preposició de, per definició invariable. Els dos noms varien del singular al plural en totes les seues variables possibles. L'anomenen estudi de cas, estudis de cas, estudi de casos i estudis de casos. Jo opte per la definició estudi de casos seguint la definició de Noelia Gallego et alii (2017).

El problema ve condicionat per ser un concepte imprecís que acull estudis molt variats per finalitats, metodologies i objectius diferents. La flexibilitat, la versatilitat del mètode pot confondre's amb inconsistència. No hi ha regles de procediment clares, no hi ha sistema de treball definit, la falta d'estructuració que permet considerar-lo un mètode científicament poc fiable (Jiménez i Comet, 2016).

La implicació de l'investigador al desenvolupar la investigació genera suspicàcies a l'hora de valorar els resultats del treball. La subjectivitat hi és present i es fa explícita per l'autor des del mateix naixement de la investigació. Considere que dins els estudis qualitius hi ha un sobre esforç per justificar la validació dels resultats, pot ser necessari, i aquest interès no és tan explícit als estudis quantitius, on sembla que el valor i significativitat dels resultats hi són implícits només per afirmar que el treball és objectiu, afirmació que es podria rebatre o, almenys qüestionar-se.

El professor Horacio Capel explica:

La dificultat d'aconseguir una objectivitat en les ciències de l'home, perquè l'home és en elles a la vegada subjecte i objecte de coneixement (...) La ciència es comença a vore ara com una cosa que depèn d'un context social, i no com alguna cosa abstracta i aïllada del món (1988, p.146-147).

Una última crítica recurrent és atribuir-li l'efecte negatiu d'alterar el mode de vida dels informadors i objectes estudiats. Crec que l'escola és un espai privilegiat per realitzar investigacions perquè és un espai acotat on els individus estan acostumats a ser valorats de vegades amb sistemes i criteris que no comprenen bé i, per tant, és un laboratori apropiat per experimentar investigacions on siga necessària

la seua participació. La convivència al centre escolar suposa compartir un context on s'accepten, o rebutgen, un conjunt de normes, conductes i pràctiques que conformen la cultura escolar en un espai i temps determinat i que busca transferir elements de la cultura oficial a través de l'escolarització.

L'estudi de casos és un mètode d'investigació qualitatiu, les seues principals característiques serien:

1. La finalitat és la comprensió d'un fenomen social en el seu context. Està dins d'un paradigma fenomenològic, que implica la interpretació per comprendre els fenòmens que afecten la nostra vida.
2. S'interessa per la realitat, per una pràctica social quotidiana delimitada i concreta. Es basa «*en el supòsit que el global es reflecteix en el local*» (Hamel et alii, 1993, citat en Álvarez i San Fabián, 2012, p.3). «*No es tracta de veritats a descobrir, ni de proves a realitzar, l'objectiu s'orienta cap a una millor comprensió de l'acció social en la situació que s'estudia, i, tal vegada, la generació o reforç de viabilitat teòrica per altres estudis de casos*» (Chavarria, Hampshire i Martínez, 2004, p.450).
3. Vol abastar aquesta realitat de manera holística, global no centrant-se en cap aspecte concret sinó en les relacions entre ells. Per aconseguir-ho crea un «*artefacte metodològic*» plural de procedència interdisciplinària (Beltrán et alii, 2004, p.40). La necessitat de confluència de disciplines aïllades dins uns límits epistèmics com ens hem referit anteriorment al territori epistèmic (Rodríguez, 2018).

El problema a investigar serà individual, concret, però no simple per la voluntat interdisciplinària. L'estudi de casos, com els altres estudis acadèmics, vol articular un relat global des de pressupostos, teories i mostres parcials. El resultat serà per definició parcial, provisional i millorable, característiques comunes a tot el coneixement científic, d'altra banda. L'organització dels significats i la seua narració serà un repte rellevant.

4. L'aproximació a la realitat ho fa, fonamentalment, a través de fonts no quantificables estadísticament. Fonts orals en aquest cas: la paraula, el record, les narratives subjectives.
5. La seua versatilitat li permet adaptar-se a multitud de contextos i generar estudis amb finalitats ben diverses.
6. Vol generar teoria, no provar-la. La teoria anirà madurant a mesura que avança la realització de l'estudi. «*La meta de l'investigador és expandir i generalitzar teories (generalització analítica) en lloc d'enumerar freqüències (generalització estadística)*» (Jiménez i Comet, 2016).
7. Mètode apropiat per permetre a l'investigador aprendre «*gràcies a la seua plasticitat metodològica (...) representa els valors de qui investiga, les seues idees teòriques prèvies, les seues particulars conviccions*» (Grup LACE, 2013, p.10).
8. Defineix un espai social de relació «*en el que la persona que investiga es relaciona i es troba amb les persones de les qui les seues accions i relacions seran analitzades*» (Grup LACE, 2013, p.10).

Com podem veure, no hi ha acord sobre si les característiques que defineixen l'estudi de cas són positives o negatives, com li passa, per exemple, a la implicació de l'investigador respecte al valor de l'estudi. Junt aquest problema, també l'excessiva simplificació en l'explicació teòrica i metodològica, pot portar a enfrontar mètodes i tècniques d'investigació que es poden considerar com complementàries

o tractar-se com excloents, com dicotòmiques. Alguns exemples poden il·lustrar l'afirmació: primer l'oposició quantitativ-qualitatiu. Les propostes quantitatives busquen provar teories mentre que les propostes qualitatives busquen comprendre. Resulta evident que no són propostes excloents com tampoc ho és el segon exemple, més pròxim per la meua formació inicial geogràfica: la disputa entre geografia general i geografia regional ambdues complementàries. Com en altres casos, sempre hi existeix una barreja de la component qualitativa i quantitativa que «són enfocaments complementaris i acumulatius» (Alonso, 2003, p.35). «*Complementarietat entre enfocament estadístic o distributiu del procés d'informació que genera dades i l'enfocament qualitatiu que aspira a definir significacions*» (op. cit., p.43).

L'estudi de casos és, en definitiva, el mètode més convenient per aconseguir l'objectiu proposat: estudiar la realitat de les aules a través de la comparació de dos contextos diferents per saber les causes que impedeixen l'accés a tots els alumnes al dret fonamental de l'educació.

La importància de les fonts és essencial i l'investigador ha de saber fer-li les preguntes pertinents i conèixer els límits a l'hora de conèixer la realitat tant a l'interpretar-les com a l'hora d'arribar a conclusions, sempre parcials perquè la realitat estudiada està limitada a la mostra.

La participació de l'investigador fa necessària l'activació dels seus coneixements previs i, en aquesta activació el professor Martínez Minguélez destaca la impossibilitat de diferenciar entre observació i interpretació:

«tota observació va acompanyada ja d'una interpretació, això és, d'una inserció en un esquema o marc referencial que li dona sentit, el que no és un obstacle per l'estudi científic, sinó que és una mediació necessària (...) el coneixement nostre és el fruit d'aquesta interacció observació-interpretació. És una entitat emergent» (Openedition, 2020).

Conèixer el que passa a les aules a través dels discursos dels alumnes a partir dels seus records sobre l'escolaritat, els seus testimonis orals, són les fonts bàsiques d'informació, complementades per entrevistes a professors. El llenguatge exposa les experiències escolars condicionades per les diferents variables personals i contextuals. El professor Ignacio Sánchez Valle afirma:

*El professor d'ESO ha d'incorporar a les tasques de la seua professió activitats encaminades a investigar (...) ha de fer de l'exercici de la professió un motiu per la investigació (...) molts professors no s'autoperceben com a professionals de l'educació (1996, p.114-115) i a continuació explica: Bunge exposa que la investigació naix de la praxi «**les necessitats pràctiques són una font de problemes científics**» (...) desenvolupar una professió i a la vegada investigar i investigar per desenvolupar amb nivells de major eficàcia una professió són demandes del progrés* (op. cit., p.125).

El progrés científic permetrà reforçar la legitimació i la defensa de la professió. Aquesta investigació posa en una situació excepcional als informadors: alumnes i professors i també al mateix investigador, ja que obliga al «*situar-los en la temporalitat*» (Martínez, Espinoza i Hervás, 2014, p.81) a reflexionar sobre la pròpia escolaritat.

El treball obliga a una reflexió sobre la vida a les aules, reflexió temporal que afectarà:

1. Alumnat: recordar l'escolaritat viscuda, reviure mitjançant els records.
2. Professorat: reflexionar sobre la pròpia pràctica.
3. Investigador: reflexionar sobre els objectius de la investigació: què vol fer i per què?

L'estudi intens d'un únic element de la realitat necessita aportacions teòriques diferenciades que cal combinar per a fer una aproximació a la realitat amb intenció holística. El tractament amb una única teoria impediria aquesta intenció, seria un tema específic. A una realitat singular, les interaccions socials a l'aula, realitzem una aproximació en profunditat a través de les representacions socials que s'han format els alumnes a través de la seua escolarització, una intenció holística.

Donar coherència en el camí que transite des de la fixació amb un problema que investigue a través de les fonts que permetran una aproximació a la realitat seguint les tradicions científiques amb què vaig a fomentar la investigació i així contextualitzar l'estudi de casos. El resultat ha de servir de base per la innovació educativa.

El professor Ian Tudor afirma: «*Tots els estudis de cas són idiosincràtics de manera que expliquen l'específic d'una situació d'aprenentatge (...) tal com es viu en un context particular, permet als estudis de cas il·luminar la interacció dinàmica entre aprenents i context*» (citada en Chavarría, Hampshire i Martínez, 2004, p.454).

L'estudi de casos, gràcies a la seua versatilitat, s'ha d'adaptar a l'objecte a estudiar. L'objectiu anirà conformant-se a mesura que avança el procés d'investigació. La forma com organitzem les dades li donarà sentit a l'estudi i no la forma en què les recollim, recollim paraules a les quals donem sentit.

L'estudi necessita una minuciosa descripció del treball de camp en particular i de tot el procés investigador en general per inserir informació valuosa de difícil constatació, com indicaren (Souto, García-Monteagudo i Fuster, 2018).

L'estudi de cas que vull crear es basarà en els següents elements:

1. Mètode individual únic. Caràcter específic malgrat que compare dos contextos diferents. El subjecte (alumnat/professorat) és l'element definidor del mètode.
2. Mode crític. Modifica o amplia el nostre coneixement. El coneixement d'una realitat concreta, en el nostre cas les aules als centres escolars, i les relacions que en elles es desenvolupen generant un espai d'aprenentatge amb una efectivitat donada.
3. El problema se situa en la desigual oferta educativa generada en diferents aules. La realitat educativa és complexa i cal aproximació reflexiva sobre les pràctiques. Potencialitat formativa del treball.
4. El mètode serà l'estudi de casos, instrument que concentra esforç cognitiu en un context donat espacial, temporal i conceptualment.

5. La font m'ajudarà a conèixer, observar i interpretar les relacions educatives a les aules a través d'una mostra que compara dos ambients educatius diferenciats. Els dos centres escolars mostren característiques que podem explicar com compartides, d'altres diferencials i d'entre elles destacaria les que condicionen els contextos escolars de manera significativa. Les fonts donen veu als alumnes, veu silenciada tradicionalment en el procés de millora educativa.
6. La interpretació de la veu dels alumnes és possible a través de les aportacions de la teoria de les representacions socials. El testimoni de l'alumne el considere un testimoni fiable que assoleix tota la seua rellevància al comparar-lo i fer-lo dependre d'altres testimonis referits al mateix context social convergents o divergents. Antonio Portela, Nicolás Martínez i María Luisa García conclouen: «en qualitat de testimoni, qui diu el que diu estaria expressant que creu en la veritat del que diu (que és veritat) i, a més, té la intenció que aquell a qui se li diu també ho crega» (2014, p.105).
7. Els testimonis i les narratives incorporen el valor afegit de l'explicació dels problemes socials des de la geografia i història. Una decisió de conveniència, resultat de la formació personal, i estratègica, pel significat que tenen aquestes matèries per donar suport al paper crític de l'educació al seu context social.

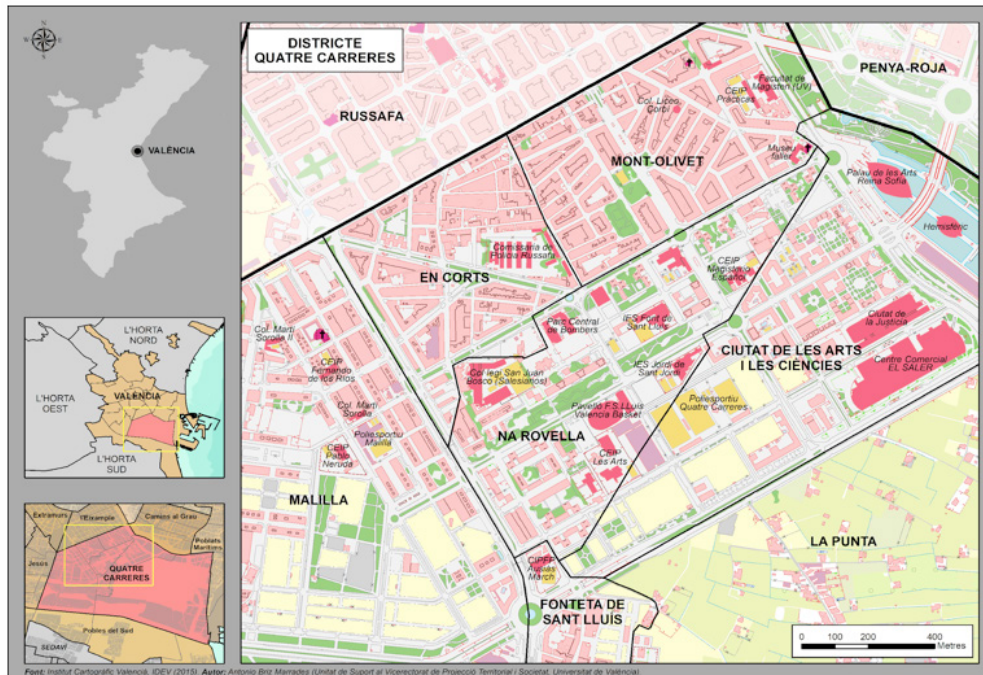
3.2.- El marc territorial de l'estudi. Les àrees d'escolarització⁵⁰

L'accés al sistema educatiu valencià, com hem explicat al capítol primer, es caracteritza per la capacitat de les famílies «*per escollir el centre escolar on sol·licitar plaça per als seus fills i filles. L'ordenament jurídic vigent no obliga a escolaritzar l'alumnat en cap municipi*» (Rodríguez, 2019a, p.7). La materialització d'aquest dret obliga a l'administració educativa a definir uns criteris d'escolarització. La proximitat del centre escolar al domicili familiar és el principal mecanisme per a garantir la llibertat d'elecció de centre per part de les famílies i, per tant, la principal acció de l'administració per a garantir un major exercici d'aquesta llibertat d'elecció és incrementar la proximitat dels centres educatius als seus domicilis (Rodríguez, 2019b). El criteri de proximitat genera i delimita àrees d'escolarització

Les àrees d'escolarització dels dos centres estudiats han estat definides al referit capítol primer els aspectes físics, demogràfiques i les infraestructures escolars disponibles. Ara caldria, basant-me en l'observació directa, fer referència a algunes característiques culturals i de relacions socials dels ambients que nodreixen la demanda educativa dels centres.

⁵⁰ Les àrees d'influència es delimiten per resoldre situacions que el nombre de sol·licituds a un centre és superior als llocs escolars disponibles. La proximitat del domicili al centre és un dels criteris generals que es tenen en compte per establir un ordre de prioritat en l'accés. Els carrers que limiten dues zones, els nombres parells puntuen en la seua zona més pròxima i els imparells en l'altra, quedant aquestes dues zones limítrofes una amb l'altra. Les Administracions educatives regulen l'admissió de l'alumnat en els centres docents públics i privats concertats, de manera que es garantisca el dret a l'educació, l'accés en condicions d'igualtat i la llibertat d'elecció de centre, atenent una escolarització equilibrada entre tots els centres sostinguts amb fons públics (L.O. 2/2006 de 3 de maig). Font: <http://ceice.gva.es/va/web/admision-alumnado/inicio>.

Imatge 3.1.- Localització de l'àrea d'escolarització de l'IES Font de Sant Lluís, Àrea d'escolarització al Districte 10 Quatre Carreres. València.



Font.- Antonio Briz Marrades (2015). Institut Cartogràfic Valencià. Universitat de València. Document de Treball del Projecte Nós Propomos IES Font de Sant Lluís.

Imatge 3.2.- Localització de l'àrea escolarització de l'IES Joan Fuster, Sueca.



Font.- Institut Cartogràfic Valencià. ICV. Captura realitzada el 22-11-2021.

La identitat cultural i social i l'estima pel paisatge social mostra unes diferències clares entre els dos ambients estudiats que han format part també de les qüestions plantejades en les entrevistes semiestructurades. Com veurem als capítols posteriors a l'àrea d'escolarització riberenca hi ha un sentiment de pertinença a la comunitat i una voluntat de romandre en ella molt significativa contra el desconeixent manifest i palpable dels alumnes entrevistats al centre valencià i, per tant, la connexió amb la realitat social on es desenvolupen les seues relacions socials podríem dir desestructurades.

Una diferència significativa seria que mentre l'àrea d'escolarització valenciana es troba pròxima i limitada per carrers i avingudes de la ciutat, on un número parell o senar determina la preferència d'escolarització entre un centre o altre veí. En canvi l'àrea d'escolarització de l'IES Joan Fuster acull diferents realitats locals, municipis que atorguen identitat local diferenciada i usada sovint com a referent. A més de la ciutat de Sueca i els seus poblats marítics: El Perelló, El Mareny i Les Palmeres també atenen les necessitats educatives de Riola i Fortaleny situades a la mota del riu Xúquer.

A la Font de Sant Lluís, en canvi l'esforç passa per diferenciar i restringir l'àrea d'escolarització a tres barris del districte número 10 Quatre Carreres: Na Rovella, Mont-Olivet i En Corts. La superfície territorial que atén cadascuna de les àrees d'escolarització és molt diferent. L'IES Joan Fuster de Sueca compren una àrea d'escolarització de 102.7Km², mentre l'IES Font de Sant Lluís compren una àrea d'escolarització de 1.29 Km², setanta-quatre vegades menys de territori.

Per últim podem comparar el volum d'alumnat que atén cada centre i el professorat assignat. Cal primer destacar que els alumnes per etapa educativa només estan disponibles al centre valencià. El nombre de professors presenta problemes d'interpretació perquè ITACA no diferencia a les plantilles els professors de baixa i els que estan en actiu. Tampoc podem saber la dedicació a les etapes ESO i Batxillerat però tampoc els professors que majoritàriament fan Formació Professional perquè en algunes optatives també participen en les altres dues etapes.

Els cursos referits sí que hem pogut realitzar una comparativa de l'increment d'alumnat i professorat als dos centres on sí que podem veure alguna diferència. El centre suecà acull més alumnes i professors i el seu increment en els dos indicadors a estat superior al centre valencià, podent-se apreciar en ambdós l'augment de la plantilla per atendre les necessitats derivades del Coronavirus SARS-CoV-2.

Quadre 3.1.- Alumnat i professorat del centre IES Font de Sant Lluís.

IES Font Sant Lluís. València.				
Curs	2021-2022	2020-2021	2019-2020	2018-2019
FP	305	339	244	197
Batxillerat	219	240	222	186
ESO	358	453	430	370
Total	882	1032	896	753
Increment 2018=100	117	137	119	100
Professorat	100	99	95	
Increment 2019=100	105	104	100	

Font.- www.intranetiefsl.org Consulta 6-10-2021.

Quadre 3.2.- Total alumnat i professorat de l'IES Font Sant Lluís València i alumnat total 4.ESO i 4.ESO segona oportunitat.

IES Font Sant Lluís. València							
Curs	alumnat	increment 2013=100	professorat	increment 2016=100	4.ESO	via2 ^a	%
2021-22	882	137	117	116	85	15	18
2020-21	1032	160	137	137	90	12	14
2019-20	896	139	119	118	90	16	18
2018-19	753	117	100	99	90	17	19
2017-18	657	102	101	100	90	17	19
2016-17	663	103	101	100	79	15	19
2015-16	613	95	101	100	69	17	25
2014-15	582	90	101	100	70	15	22
2013-14	646	100	101	100	82	14	17
2012-13	659	102	101	100	77	sense dades	

Font.- Dades 2019-21 intranet IESFSL. Dades anteriors ITACA centre-alumnat i centre-professors. Gentilea de Maria Martínez Cap d'Estudis IES Font de Sant Lluís. 2021.

Al quadre 3.8 està el total d'alumnes entrevistats i la proporció respecte al total d'alumnes de les vies de segona oportunitat i respecte al total de l'alumnat del curs terminal.

Quadre 3.3.- Alumnat i professorat del centre IES Joan Fuster, Sueca.

IES Joan Fuster. Sueca.				
Curs	alumnat	increment 2013=100	professorat	increment 2016=100
2021-22	1332	119	140	130
2020-21	1210	108	126	117
2019-20	1181	106	117	108
2018-19	1083	97	116	107
2017-18	1083	97	111	103
2016-17	1143	102	108	100
2015-16	1108	99		
2014-15	1124	101	sense dades	
2013-14	1119	100		

Font.- Dades ITACA centre-alumnat i centre-professors. Gentilea de Joan Carles Secretari IES Joan Fuster. 2021.

3.2.1.- Descripció IES Joan Fuster, Sueca i IES Font Sant Lluís, València

Els centres escolars defineixen l'escala d'anàlisi per estudiar els elements que influeixen en les relacions educatives que es generen a les aules. Les característiques dels centres escolars públics objecte d'estudi disposen, com hem vist, d'una localització i equipaments diferents. La diferència però que més m'interessa són les que defineixen els Projectes de Direcció dels dos centres. Els projectes de direcció⁵¹ són els documents oficials que exposen les característiques dels centres escolars, objectius,

⁵¹ Les característiques dels projectes de direcció s'especifiquen a l'annex III del DOGV <http://dogv.gva.es/datos/2018/01/30/>

línies d'actuació i avaluació de la gestió directiva. Explicar les característiques dels centres escolars a través de documents oficials centrant-nos en els objectius prioritzats per l'equip directiu que ha de comptar amb el suport de la majoria del Claustre i la conformitat del Consell Escolar pot definir les aspiracions de la comunitat educativa.

Disposem dels Projectes de Direcció dels centres estudiats i les seues actualitzacions. De l'IES Font de Sant Lluís dispose dels projectes des de 2008 fins a 2020 i de l'IES Joan Fuster des de l'any 2012 a 2020. Les informacions oferides en aquests documents les complete amb altres fonts relacionades als documents.

En primer lloc, els projectes de direcció, que són unes fonts molt oportunes per transmetre una imatge ajustada no només a la realitat material sinó també a la realitat percebuda, de la imatge que transmeten els centres escolars. A més, al ser documents oficials tenen uns requeriments formals que ajuden a la seua comparació. Als annexos de la resolució per la qual l'administració educativa convoca als aspirants a directores obliga a referir-se a: les característiques del centre, els objectius a aconseguir, les línies d'actuació i la manera que avaluarà la gestió directiva i del mateix projecte.

Els projectes de direcció els considere testimonis sincers de la situació del centre escolar i de la planificació que es desenvolupa per gestionar-los. Intentaré descriure cadascú i després comparar els dos centres escolars fixant-me tant en el que diuen com el que callen o no tracten. Aquests Projectes de Direcció⁵² són un document interessant per comparar els instituts perquè són l'instrument bàsic per a la gestió del centre escolar, són la mostra de l'autonomia organitzativa del centre al desplegar el Projecte Educatiu de Centre. Concreten les necessitats i l'estructura organitzativa del centre, vinculant les actuacions dels òrgans unipersonals i els col·legiats. El Projecte de Direcció realitza una diagnosi del centre, defineix un pla d'acció estratègica i quantifica i temporalitza les millores. Les Administracions educatives a través de resolucions convoquen concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de directores, on fixen les característiques que han de complir els projectes de direcció: característiques del centre, proposta d'actuació, etc. La normativa permetrà una comparació dels mateixos indicadors en centres escolars diferenciats.

Les característiques del centre permeten en els dos casos conèixer els elements bàsics de la seua evolució històrica, que els redactors dels dos projectes primers situen l'any 1996 amb la implantació de la LOGSE ja fa vint-i-quatre anys. A més a més de la història, caldria afegir dels projectes educatius, els desitjos col·lectius des del lideratge de la direcció.

La LODE (Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació 8/1985) afegeix un requeriment a l'aspirant a la direcció del centre, l'elecció per part de la majoria del Claustre, un requeriment democràtic necessari per a una institució democràtica. Un efecte col·lateral serà que *«genera una contra dependència*

pdf/2018_751.pdf.

⁵² Tenim quatre projectes de direcció, dos de cada centre estudiat que abasten els últims huit anys a Sueca i els dotze últims a València. De la LOE (art. 134.1.d) dimana la Resolució d'1 de març de 2012, de la Subsecretaria de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, per la qual es convoca concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de directores de centres docents públics de la Generalitat. [2012/2524] DOCV n° 6736 de 16-3-2012. La LOMQUE (art 133.3.d) fonamenta les resolucions de 4 de novembre de 2015 i la resolució de 8 de novembre de 2019. RESOLUCIÓ de 4 de novembre de 2015, del director general de Centres i Personal Docent, per la qual es convoca la renovació i es determinen els criteris d'avaluació de l'exercici del càrrec de director o directora de centres docents públics, en l'àmbit de la Generalitat. [2015/8943] DOCV N°-7653 de 9-11-2015. RESOLUCIÓ de 8 de novembre de 2019, de la directora general de Personal Docent, per la qual es convoca la renovació i es determinen els criteris d'avaluació de l'exercici del càrrec de director o directora de centres docents públics, en l'àmbit de la Generalitat. [2019/10737] DOCV n° 8678 de 15-11-2019.

del director respecte del professorat i unes relacions de poder ambivalents als centres escolars (...) identifica el centre educatiu com unitat de canvi directament relacionada amb la qualitat dels seus resultats» (Chavarria, Hampshire i Martínez, 2004 p.445).

L'inspector i formador Jesús Rul (2004) considera aquest canvi fonamental, ja que, a la tradicional vinculació de la direcció a l'Administració, ara hi apareix un nou lligam al Claustre que transformarà les relacions als centres escolars⁵³. El poder del director derivat del nomenament per l'Administració Educativa es desdibuixa ara amb la democratització de les relacions entre els membres del Claustre canviant el model de lideratge, ara compartint la responsabilitat de les decisions. Característica que no afectarà, segurament, els centres privats concertats que, sense contrariar les lleis, aplicaran unes mesures democràtiques a la direcció del centre diferencials. Tots els membres de la comunitat educativa estaran afectats: consell escolar de centre, alumnes i famílies.

Francesc Ruiz, professor de l'IES Font de Sant Lluís, explica que *«el candidat a la direcció ha hagut de tindre el suport del Claustre com a condició sine qua non per ocupar el càrrec»* (2008, p.6).

El suport del Claustre als candidats a la direcció que compare mostra una primera diferència als dos centres, una diferència en el suport del claustre als candidats.

L'aspirant a director a Sueca Vicent Baggetto⁵⁴ ha romàs 33 anys a l'Institut, d'ells els 24 últims com a director, de manera ininterrompuda. Abans havia ocupat 4 anys càrrecs directius. Només els primers cinc anys al centre sense càrrec directiu. Mostra una estabilitat i un suport del Claustre que m'atrevisc a qualificar d'inaudit. A més a més, el seu substitut Miquel Àngel Furió ha estat membre de l'equip directiu molts anys, mostrant un continuisme clar amb el projecte de Vicent Baggetto. El secretari Jeremies Barberà ha ocupat el càrrec els últims 22 anys de director de Vicent Baggetto. El centre desenvolupa un projecte de direcció consolidat i legitimat per l'acceptació de tots els membres de la comunitat educativa: claustre, famílies, alumnes i institucions polítiques del centre. El professor Xavier Tarrasó, al que entreviste, proposa una alternativa a la continuïtat del model de direcció presentant el seu projecte alternatiu l'any 2016 que no quallarà.

Al centre valencià l'aspirant Francesc Ruiz membre del Claustre 35 anys i director 8 anys elabora un projecte de direcció transformador. Aplicant l'Ordre 46/2011 de 8 de juny proposa una organització curricular del centre fonamentada en la interdisciplinarietat dels àmbits sociolingüístic i científic a primer i segon curs ESO de tot l'alumnat. La continuïtat de la proposta de Francesc Ruiz la realitza Maria José Lucas, que ocupa la direcció en comissió de servei els últims cinc anys. A la continuïtat de les propostes de Francesc Ruiz hi afegeix novetats: la coordinació horària amb ensenyaments de règim especial: música i dansa i els esportistes d'elit, novetat exitosa i el projecte de Batxillerat Internacional amb resultats mediocres.

La provisionalitat de la situació administrativa de la directora de la Font pot ser un indicatiu de la desafecció que genera en el professorat del centre formar part de l'equip directiu, d'articular projectes de direcció i desenvolupar-los. Una combinació de factors relacionats amb la necessitat de trencar amb

⁵³ Conferència de Jesús Rul el 3-4-2004 a la Casa de la Cultura de l'Alcúdia dins el Projecte Confluència-340 sobre la funció directiva. Disposem de la presentació Power Point de la citada conferència.

⁵⁴ Vicent Baggetto i Torres ens ha deixat el passat vint-i-quatre de gener de 2020 als seixanta-quatre anys. Catedràtic de Filosofia, Director IES Joan Fuster, President executiu i honorari de l'Associació de Directors/es d'IES i Vicepresident del Consell Escolar de la Comunitat Valenciana des de la seua jubilació.

les rutines i la cultura acadèmica fins ara funcionals pels professors, per la forma de control burocràtic desenvolupat per l'administració i per les noves relacions entre els membres de la comunitat educativa. Segurament, la incertesa que genera en bona part del Claustre el projecte de transició entre les etapes obligatòries quan al curs 2013-2014 hagueren de crear un model d'organització original perquè no es coneixien referents (Ruiz i Martínez, 2017) pot ajudar a explicar-ho.

Per contra, l'estabilitat de l'equip directiu succeï la relació amb l'acceptació majoritària de la comunitat educativa del projecte de direcció i la forma de gestió de centre que han consolidat, per tant, les rutines i la cultura escolar són efectives, no cal canviar-les.

Els dos centres inauguraran la seua «història contemporània» (Baggetto, 2014, p.5) en 1996 amb la implantació de la LOGSE i pocs anys després ambdós pateixen una reforma de l'edifici els cursos 2005 i 2006 que en el cas de la Font de Sant Lluís suposa la construcció d'un nou edifici. A Sueca la reforma fusiona el centre de secundària i batxillerat amb el centre de formació professional.

La presentació d'un projecte de direcció suposa especificar el compromís del candidat/ata a director/a i el seu equip es compromet amb la millora del sistema educatiu. Articulen un testimoni veraç en l'explicació de la realitat i en la seua estratègia d'acció. Es pot aplicar la fiabilitat i rellevància que atorgaré als testimonis dels alumnes, segons exposen Antonio Portela, Nicolás Martínez i María Luisa García: «*en qualitat de testimoni, qui diu el que diu estaria expressant que creu en la veritat del que diu (que és veritat) i, a més, té la intenció que aquell a qui li diu també ho crega*» (2014, p.105).

Hi ha elements comuns als dos centres públics però és molt significativa, com ja he apuntat en la diferent estabilitat dels equips directius i en la diferent manera d'acabar l'atenció a les característiques socials, econòmiques i culturals de la població adscrita a aquests centres.

Dues lleis orgàniques són les que fixen, a través de les successives resolucions, les característiques dels documents que analitzaré. La LOMQUE (2013, art.135.1) modifiquen els requisits que la LOE (2006, art.134.1.d) demanava als projectes de direcció. El Projecte es presenta en dos documents diferents, si vol renovar: memòria de gestió i la proposta de projecte pels pròxims quatre anys. Més interessant resulta l'obligació d'exposar públicament la seua proposta a la comunitat educativa, fer explícita la proposta lingüística i digitalitzar tot el procés a través de la plataforma OVIDOC.

Tres dels quatre projectes analitzats inclouen una anàlisi DAFO⁵⁵, per tal de fer paleses les mancances i punts forts dels centres escolars a judici dels directors. Això és important, perquè explicita la voluntat personal dels futurs directors de desenvolupar un determinat model de centre escolar.

⁵⁵ Procés per mitjà del qual es determina el conjunt d'amenaques i oportunitats que l'entorn presenta a l'empresa (anàlisi externa), i també els seus punts forts i dèbils (anàlisi interna), de manera que la direcció pugui fer el diagnòstic i avaluació de la seua posició competitiva i la formulació d'una estratègia, un cop definides les finalitats o missions i objectius de l'empresa. La forma DAFO ve de l'anglès SWOT, i correspon a les inicials dels mots *debilitats (weaknesses)*, *amenaces (threats)*, *fortaleses (strengths)* i *oportunitats (opportunities)*. FONT: <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-21864462.xml>. Concepte de planificació econòmica que s'aplica a la gestió dels centres escolars. La tècnica se li atribueix a Albert Humphrey, a la Universitat de Stanford els anys 1960 i 1970. Es pot consultar al web <https://dafo.ipyme.org/> Home dependent del Ministeri d'Indústria Comerç i Turisme.

Quadre 3.4.- Projectes de Direcció dels centres estudiats.

IES Font San Lluís (València)			IES Joan Fuster (Sueca)		
Director/a	Any	Document	Director/a	Any	Document
Francesc Ruiz	2008	Projecte	Vicent Baggetto director del 1991 al 2016. Projectes anteriors al 2014 no disponibles.		
Francesc Ruiz	2012	Memòria			
Francesc Ruiz	2012	Actualització	Vicent Baggetto	2014	Projecte
M ^a José Lucas	2016	Projecte	Miquel Furió	2016	Projecte
Laura Julià	2021	Projecte	Laura Mompó	2020	Projecte

Font.- Elaboració pròpia 2021.

Resumint: tenim cinc documents referits als projectes de direcció de centre: el projecte en sí i les seues memòries i actualitzacions referits a l'IES Font de Sant Lluís. De l'IES Joan Fuster tenim tres documents: l'últim projecte de direcció de Vicent Baggetto i els projectes de Miquel Furió i de Laura Mompó.

Les característiques formals i de continguts dels documents, especificats als annexos, ens ajudaran a definir les característiques bàsiques dels dos centres, que tractarem de manera contínua. La localització, les característiques dels edificis, l'evolució històrica, les característiques de l'alumnat i el professorat, les relacions amb l'AMPA i les relacions institucionals completaran la descripció dels centres.

Primer destaque que els dos centres des de l'aprovació de la LOGSE el 1990 s'incorporen de manera progressiva fins a la culminació el 1996. Aquesta incorporació es du a terme en contextos diferents i a través d'estratègies diferents que ha anat fixant la pràctica professional consolidada, la manera de treballar del centre.

La comprensivitat l'augment de la població escolar genera una nova situació que a l'IES Joan Fuster de Sueca resoldran mantenint l'estructura organitzativa tradicional, gràcies al suport tant del claustre com les famílies i una conflictivitat escolar acceptable. No hi ha necessitat de canviar perquè el model està legitimat i normalitzat per alumnat, professorat i famílies. Hi som davant un sistema educatiu estable, tan estable com el seu equip directiu.

L'IES Joan Fuster és el resultat de la unificació de l'institut de batxillerat Joan Fuster i l'institut de Formació Professional Ribera Baixa per Decret de l'1 de juliol de 1996.

La inauguració de les instal·lacions es realitzen al curs 2004-2005. El procés s'inicia l'any 1992 quan els dos instituts comencen a implantar el sistema educatiu dimanant de la LOGSE que genera un centre educatiu immens⁵⁶. La formació durant més de quaranta anys a l'antic Institut de Batxillerat i més de vint de l'antic Institut de Formació Professional ara s'unifica a l'IES Joan Fuster de Sueca creant una estructura educativa complexa.

Per contra, a l'IES Font de Sant Lluís la situació es degradarà per la confluència de diferents condicionants que generaran una situació insostenible. La solució buscarà la legitimació de la tasca educativa, gràcies a un esforç que part del claustre i les famílies encetaran per articular un sistema

⁵⁶ Dades recollides del Discurs d'inauguració de les instal·lacions del director Vicent Baggetto l'any 2006. Document en format pdf.

educatiu alternatiu a l'organització tradicional del centre, gràcies a l'aplicació de la legislació vigent i que puga ser acceptat pels components de la comunitat educativa: professors, alumnes i famílies. Al centre l'organització i la gestió tradicional acumulava un dèficit de legitimitat al no donar una resposta institucional satisfactòria a la realitat social que volia atendre. Tant el comportament de l'alumnat, com la col·laboració de les famílies i la desorientació del professorat obliguen a generar una alternativa al model tradicional. Són dos exemples que podem comparar de manera fructífera. La dita popular afirma: «*el menester fa fer*», les concepcions del claustre sobre com actuar mostra una clara divergència entre els dos centres, sembla que al centre valencià hi és el menester de fer, de transformar-se, mentre el centre riberenc no hi ha aquesta necessitat per ser acceptada la seua funcionalitat legítima.

L'aplicació de la LOGSE a partir de 1996 també suposarà una alteració de l'adscripció del centre valencià que perjudicarà la seua valoració social. Als centres històrics de l'àrea, IES Jordi de Sant Jordi i IES Font de Sant Lluís, s'afegirà l'oferta educativa pública dels IES Saler, IES Malilla i l'IES Ravatxol, a més de la tradicional competència de l'oferta educativa privada. L'IES Font de Sant Lluís, alhora que redueix l'adscripció de centres de primària, li assignen el CAES⁵⁷ Magisterio Español amb població escolar amb necessitats de compensació educativa. A més, la incorporació de població escolar migrant, que desconeix tant les llengües vehiculars com la cultura escolar, complicarà tant l'atenció a la diversitat a les aules com la gestió del centre. La consegüent reducció de la plantilla del professorat fruit de la disminució d'alumnat enceta, també, l'èxode professional a la recerca d'ambients escolars no estigmatitzats. També les famílies que confien que la cultura escolar i la titulació acadèmica ajuden a la promoció social acompanyaran aquesta migració⁵⁸. La perduda d'estabilitat del claustre condicionarà la continuïtat dels projectes educatius. La crisi serà completa quan al barri s'assega la imatge d'un centre perifèric, marginal. S'ha transitat des d'un centre cultural dinamitzador del barri (Ruiz, 2008) amb una oferta regular d'exposicions i cinefòrum a una institució a evitar, degradada. La reversió serà un procés complicat.

L'aplicació de la LOGSE a Sueca, té una evolució diferent en generar una imatge pública positiva, malgrat la valoració que el director fa del primer curs 1996-1997 «*no hi hagué més gestió possible que evitar que es cremara la barraca*» (Baggetto, 2014, p. 5). Des de llavors, sense qüestionar-se l'organització de l'estructura, oferta educativa o currículum, hi ha documentat un esforç de l'equip directiu i el claustre per millorar l'oferta formativa, insistint especialment la funció de la llengua dels valencians com vehicle de cohesió i inclusió. La presència d'alumnat estranger és referida com anecdòtica. Considera el centre com un focus d'atracció en localitats de la Ribera i la Safor, té per tant cert prestigi, no apreciable al centre de València, com he dit. També destaquen les bones relacions institucionals tant municipals com comarcals, relacions que a penes són mencionades a la Font per inexistents, confirma Francesc Ruiz. Sí que exposa com a dificultat la diferent cultura professional del claustre (diferent formació i cultura professional de mestres de primària, professors de secundària, tècnics i especialistes de formació professional, etc.) que dificultarà una plàcida gestió del centre. Mantindrà així una rutina escolar tradicional, seguint la tipificació INCLUD-ED (2011), amb un agrupament d'alumnes segregat per nivells. No només per nivells, hi ha també un agrupament condicionat per la procedència dels centres adscrits.

⁵⁷ Centres d'Acció Educativa Singular (CAES) punt sisé Disposicions Generals Ordre 4 juliol de 2001 que regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa.

⁵⁸ Testimoni oferit per Francesc Ruiz, director del centre que introdueix els àmbits.

A l'IES Joan Fuster en cada nivell educatiu el grup A acull sempre alumnes del CEIP Carrasquer, fills dels mestres i algun absentista que només assistirà el primer mes. Als grups B i C hi son barrejats alumnes dels CEIPs Cervantes, El Mareny i El Perelló, són més diversos. Per la seua part, el grup D aplega l'alumnat amb problemes conductuals o d'aprenentatge. També és on s'incorporen nouvinguts.

El poder decisor dels departaments també mostra diferències visibles a l'hora de proposar optatives i triar alumnat per elles, una situació que no es qüestiona per estar naturalitzada. Matemàtiques i Educació Física trien l'alumnat que compondrà els grups que assistiran a l'Olimpiada Matemàtica (els dos caps d'estudis pertanyen a aquest departament) i els grups que necessiten tant reforç com aprofundiment en la matèria, i Educació Física tria l'alumnat que aprofundirà en el coneixement de la pilota valenciana. El prestigi del centre, el discurs polític dominant defineix una imatge positiva en generar una oferta educativa de qualitat, la segregació de l'alumnat en la conformació dels agrupaments és acceptada per tots: equip directiu, claustre, famílies i alumnes.

Aquesta segregació rutinària dels grups de cada curs la veurem també al centre valencià amb altres condicionaments. Les decisions de la COCOPE i el projecte de direcció consolidaran aquestes pràctiques que condicionaran l'escolarització dels alumnes.

L'IES Joan Fuster el curs 2015-2016 era un centre amb agrupaments homogenis que s'organitzaven per nivells i oferia el reforç separat del grup, el que generava un etiquetatge de l'alumnat. El tractament de la diversitat era uniforme. Les famílies mostraven col·laboració i implicació participant activament al centre. Era un context cohesionat on el valencià era la llengua dominant i el sentiment d'identitat i pertinença al poble per l'alumnat era patent (Madalena i Peris, 2020, p.65).

Per contra, a l'IES Font de Sant Lluís la distància entre la cultura que oferia el centre i els interessos dels alumnes i la família provocava la deslegitimació del centre per la ineficàcia de les mesures ordinàries articulades. Indicadors d'aquesta situació eren l'elevat absentisme i conflictivitat que condicionaven les relacions educatives a l'aula convertint-les en inoperants i amb resultats acadèmics nefastos. Un important percentatge de l'alumnat s'enfrontava a les normes elementals de convivència i gran part de les famílies es des preocupaven de la vida escolar al centre.

De fet, el projecte de direcció de Francesc Ruiz planteja, després d'una diagnosi fonamentada de la realitat, una alternativa que anirà experimentant primer amb els programes «*el dimecres de taller i la setmana de projectes*» (2008, p.21) plantejat com un entrenament dels professors, fins que la legislació possibilitarà la transformació. «*Qualsevol canvi organitzatiu que busque resoldre les debilitats enunciades ha de tindre el suport explícit de l'administració a través de la inspecció*» (Ruiz, 2008, p.20).

La transformació culminarà en la presentació el 2012 de la memòria del projecte i la seua actualització amb la proposta del canvi organitzatiu que l'Ordre 46/2011 que regula la transició entre etapes obligatòries i que va exposar a la I Trobada d'Intercanvi d'Experiències d'Innovació Educativa a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València el juny de 2017⁵⁹.

⁵⁹ Ruiz San Pascual, Francesc & Martínez Camarena, Maria (2017) L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En Garcia, D., Ramírez, S., Souto, X.M. Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula. Nau Llibres. València. Pp 101-113.

El Projecte de Direcció de Francesc Ruiz aconseguirà crear, seguint la tipificació INCLUD-ED (2011), una organització escolar que busca agrupaments heterogenis, que són els que mostren una oferta del bé comú educatiu més equitativa. El curs 2012-13 s'enceta el procés que ha anat desenvolupant-se fins hui i que ha consolidat un model inclusiu on al primer i segon curs ESO es practica un agrupament heterogeni de tot l'alumnat als quatre grups amb dos professors per aula en els àmbits sociolingüístic i científic-matemàtic i una atenció important dels especialistes educatius. Malgrat això, en arribar el tercer ESO, i com a deferència a les famílies implicades en l'organització i gestió del centre es practica una segregació de l'alumnat situant la línia en valencià, el grup 3.ESO.C, els alumnes que volen fugir dels companys amb problemes de comportament i aprenentatge els quals rebutgen l'aprenentatge en valencià i així la llengua es converteix en element segregador.

Quadre 3.5.- Distribució per grups de l'alumnat de 3r.ESO. IES Font de Sant Lluís.

CURS	2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Grup A	24	26	15	21	24	26	24	26
B	21	23	14	20	23	25	25	28
C	34	37	26	38	32	36	28	32
D	13	14	15	21	12	13	13	14
TOTAL	92		70		91		90	

Font.- Elaboració pròpia segons les dades <https://intranet.iesfsl.org/index.php>

El grup 3r.ESO.D és el que acull el PMAR. A més a les diferències numèriques hem d'afegir l'absentisme concentrat als grups A i B. Aquesta experiència, tot i les deficiències que presenta com mostrem, s'ha difós a partir d'una programació regular acollint professors a les classes, a través del programa CAPGIREM l'ESO i la participació en cursos de formació del CEFIRE. Si bé l'estructura és necessària per a generar la transformació també és cert que no és suficient perquè cal mantindre l'esforç del professorat, el compromís de les famílies i el suport de l'administració educativa. L'IES Font de Sant Lluís crea les condicions necessàries per a transformar la pràctica (àmbits, codocència, ambient d'aprenentatge entre professors, entre iguals, també plantejament del Pràcticum per àmbits) però si no resol el problema, almenys el canalitza. Cal el compromís del professorat i la col·laboració de les famílies per valorar els resultats a mitjà termini. Modificar la pràctica professional és un procés que requereix un important esforç col·lectiu on els resultats no són previsibles i la col·laboració de la comunitat educativa és necessària. El centre de Sueca està encetant aquest procés.

L'IES Font de Sant Lluís el curs 2016-2017 tenia un agrupament heterogeni inclusiu. La forma inclusiva d'abordar la diversitat era fruit d'una reordenació dels recursos humans orientats cap a una organització del currículum per àmbits, en aplicar l'Ordre 46/2011 de transició entre etapes educatives obligatòries. La participació de les famílies està polaritzada, mentre un grup es desentén i sols rep informació, l'altre més implicat i influent en la distribució de grups situant els seus fills al grup de línia en valencià. El context multicultural i el paisatge lingüístic està fragmentat i es presenten dificultats en el domini del castellà. El valencià és pràcticament desconegut i el sentiment de pertinença a la comunitat no és significatiu. (Madalena i Peris, 2020, p. 65 i 66).

Francesc Ruiz denuncia entrebancs al canvi educatiu pel professorat que:

«desenvolupa la seua identitat en el més absolut individualisme (...) La funció del professor comença i acaba en les seues classes, que imparteix descontextualitzadament (...) Qualsevol tema de discussió educativa que implicara la reflexió sobre les pròpies pràctiques era rebutjat, boicotejat o ignorat» (2012a, p.14).

Aquest esforç per buscar una alternativa al canvi de la cultura organitzativa del centre és molt rellevant i s'ha de contextualitzar dins les necessitats en un context i un temps determinat, però també amb una manera d'entendre la professió compromesa per part del director i d'una part important del claustre.

Quadre 3.6.- Fracàs escolar administratiu a l'IES Font de Sant Lluís.

Curs	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
1 ESO	33%	18%	17%	22%
2 ESO	31%	29%	18%	15%

Font.- Elaboració pròpia seguint Ruiz, Francesc i Martínez, Maria (2017, p.110)

Quadre 3.7.- Nombre de notificacions per comportament disruptiu lliurades a la direcció del centre IES Font de Sant Lluís.

Curs	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Notificacions	401	320	132	91
2012=100	100	80	33	32

Font.- Elaboració pròpia seguint Ruiz, Francesc i Martínez, Maria (2017, p.110).

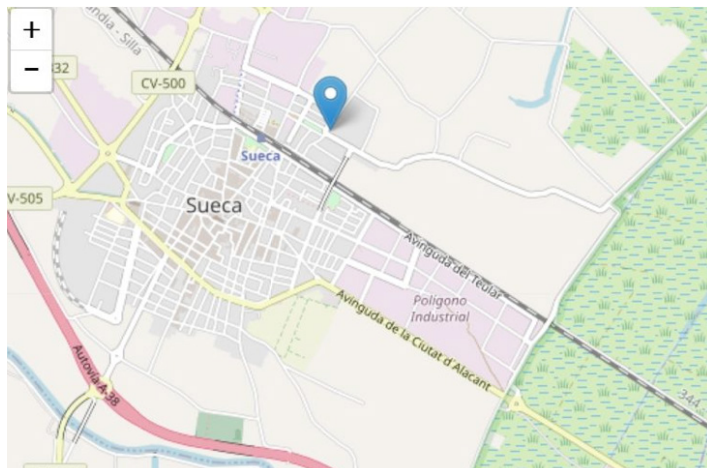
Les representacions dels docents sobre la seua funció professional en general i sobre la manera d'entendre l'atenció a la diversitat en particular són determinants a l'hora d'articular mesures específiques per transformar la pràctica escolar o mantindre les rutines escolar fossilitzades. «*La concepció de la diversitat ha estat lligada a situacions històriques i d'ací el canvi del seu contingut en la percepció del professorat*» (Madalena i Peris, 2020, p.70). La formació permanent del professorat es mostra així imprescindible per poder oferir propostes educatives coherents a la realitat històrica. La paraula diversitat, a més de ser un concepte polisèmic, ha vist com s'ampliava la seua significació gràcies a l'esforç teòric i metodològic dels investigadors. Si als huitanta la diversitat es relacionava amb les discapacitats funcionals i situacions socials desfavorides, el concepte acollirà seguidament els alumnes «forçats» a assistir a classe sense pautes de sociabilitat assolides i després els nouvinguts que no només desconeixen la llengua, sinó també les característiques del sistema educatiu. La diversitat es torna polisèmica: funcional, conductual, cultural, emocional que obliga, comprovades les dificultats del currículum ordinari d'atendre-la, a articular programes específics i sovint segregadors (op.cit. 2020).

A més de les característiques organitzatives del centre, hi ha d'altres que ajuden a caracteritzar i completar el dibuix dels centres escolars estudiats.

Localització

Els dos centres comparteixen una localització perifèrica, situats als afores de les ciutats la seua localització reforça la percepció dels centres com subsidiaris, com de segona oportunitat ells mateixos.

Imatge 3.3.- Ciutat de Sueca, localització IES Joan Fuster.

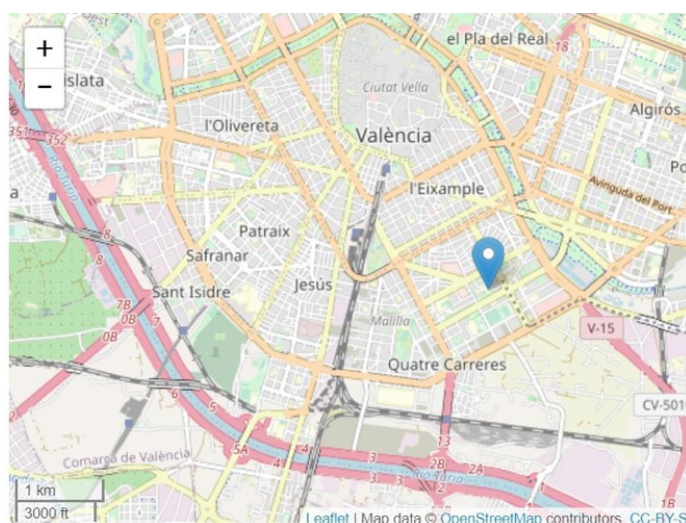


Font.- <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

L'IES **Joan Fuster** es localitza a la partida de les Cendroses, al nord de la ciutat i separada d'aquesta per les vies del ferrocarril de rodalia C-1 València-Gandia. Obstacle artificial que reforça la situació perifèrica del centre. Ben comunicat amb els nuclis marítims de El Perelló, Les Palmeres i El Mareny. Fortaleny i Riola situades en la mota del Riu Xúquer, obstacle natural que separa les localitats del nucli suecà.

- IES Joan Fuster. Sueca. La Ribera Baixa València.
- Adreça: Camí dels Dos Pontets s/n. 46021617@gva.es

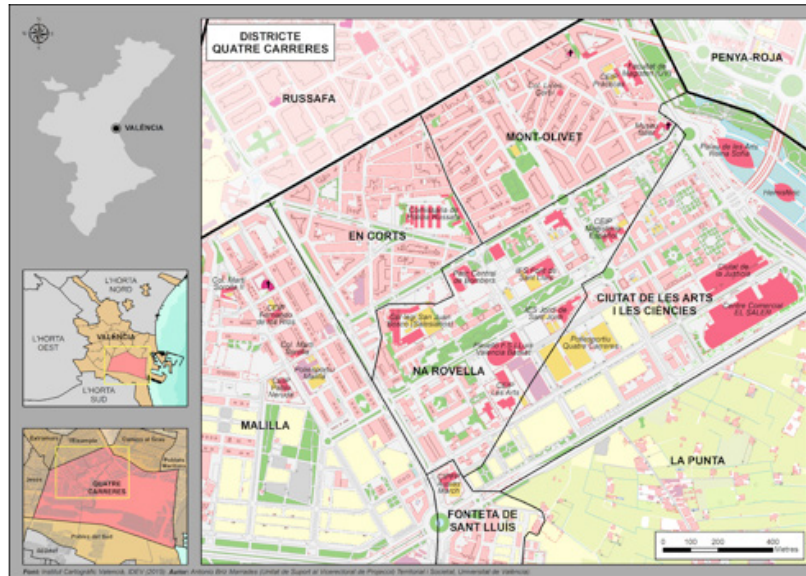
Imatge 3.4.- Localització de L'IES Font de Sant Lluís a la Ciutat de València.



Font.-<https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Font: <https://ceice.gva.es/va/web/centros-docentes/consulta-general>

Imatge 3.5.- Localització de l'IES Font de Sant Lluís. Àrea d'escolarització al Districte 10 Quatre Carreres.



Font.- Antonio Briz Marrades (2015). Institut Cartogràfic Valencià. Universitat de València. Document de Treball del Projecte Nòs Propomos IES Font de Sant Lluís.

L'IES **Font de Sant Lluís** es localitza al barri de Na Rovella pertanyent al Districte 10 Quatre Carreres, a la perifèria sud de la ciutat de València. Àrea urbana caracteritzada per acollir diferents onades urbanitzadores que reforça la diversitat, en aquest cas paisatgística. El Pla d'Estabilització de 1959 possibilitarà la urbanització i terciarització econòmica de l'estat i a la dècada dels seixanta es genera una àrea urbana marginal on a la que a la dècada següent s'assentaran famílies treballadores. La Ciutat de les Arts i les Ciències als anys 90 serà un pol urbanitzador que acollirà una urbanització de major qualitat. Al sud hi ha una àrea urbanitzable no edificada.

- IES Font de Sant Lluís. València.
- Adreça: Avinguda Germans Maristes nº25. 46014224@gva.es.

Característiques dels edificis

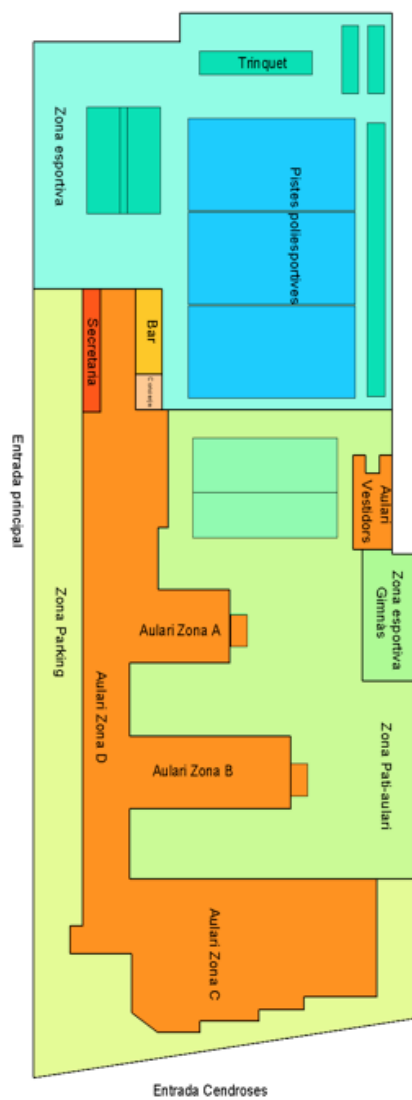
El complex educatiu **IES Joan Fuster** forma una E majúscula. A la planta baixa els equipaments dels cicles formatius, sala usos múltiples, secretaria i cantina, al primer pis aules informàtica, aules ESO, sala professorat, despatxos, departaments, i al segon pis més aules d'ESO i Batxillerat i aules sense utilitzar. El gimnàs i les instal·lacions per jugar a pilota envolten l'estructura descrita. Les formes de les plantes dels centres, a vista d'ocell, s'assemblen a dues lletres majúscules: el Joan Fuster a una E i el Font de Sant Lluís a una H.

Imatge 3.6.- Foto aèria IES Joan Fuster Sueca.



Font.- <http://www.e6d.es/noticias/dema-a-sueca-5a-trobada-ies-joan-fuster-i-xarrada-per-a-usar-correctament-els-medicaments#ad-image-0>

Figura 3.3.- Croquis de la Planta IES Joan Fuster. Sueca.



Font.- Joan Carles Font. Secretari IES Joan Fuster. 2021.

Imatge 3.7.- Fotografia IES Joan Fuster Sueca. La Ribera Baixa. Entrada Principal.



Imatge 3.8.- Foto IES Font de Sant Lluís. València. Entrada Avda. Germans Maristes.



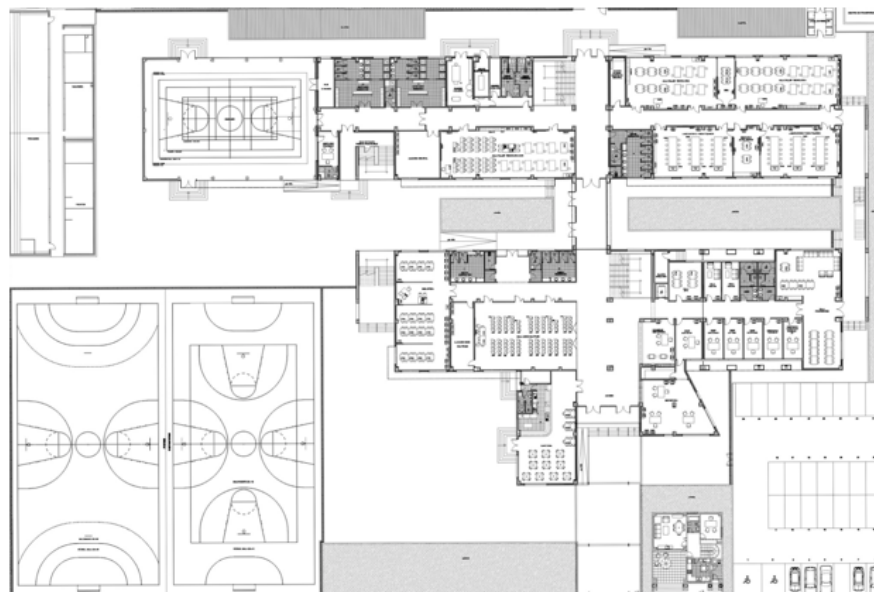
El centre **IES Font de Sant Lluís** té una forma de H majúscula. A la planta baixa hi són els equipaments d'administració, despatxos directius, sala professorat, usos múltiples, biblioteca, aules de tecnologia i accés al gimnàs. A la primera planta un eix acull classes d'ESO i Batxillerat, l'altre eix les aules d'informàtica. A la segona planta l'eix primer continua acollint classes d'ESO i Batxillerat i l'altre eix aules específiques de música i arts plàstiques.

Figura 3.4.- Plànol de la Planta de l'IES Font de Sant Lluís.

C/ Arabista Ambrosio Huici

E: 1/333

Avda. Germans Maristes



Font.- Miguel Angel Bas. 2021.

Història dels centres

La història dels centres la complete amb aportacions de Vicent Baggetto i Torres en la inauguració de les instal·lacions del centre el 4 abril de 2006 i de Francesc Ruíz San Pascual al celebrar els quaranta anys de vida del centre el divendres 21 de juny de 2019.

Els dos centres han tingut diferents moments en la seua evolució històrica i, per això, els dos directors fan servir conceptes històrics per a concretar el moment en que parlen. Vicent Baggetto es refereix a la història contemporània del centre per situar-se cronològicament des del 1996 any d'implantació de la LOGSE. Mentrestant Francesc Ruíz parlara de la prehistòria de l'IES Font de Sant Lluís referint-se al moment anterior a aquesta data.

L'oferta educativa pública a Sueca naix amb la creació el 1872 d'un centre públic que en dos anys es convertia en privat. El 1956 el municipi creara un institut laboral que serà gestionat primer pels Salesians i des de finals dels seixanta pel Ministeri d'Educació i Ciència. Pels finals de la dècada dels setanta es construïa el Centre de Formació Professional «Ribera Baixa».

La història contemporània del centre comença, però, amb el Decret d'1 de juliol de 1996 amb el que s'integraven dos centres preexistents l'Institut de Batxillerat «Joan Fuster» i l'Institut de Formació Professional «Ribera Baixa».

Podem fixar en la implantació anticipada de la LOGSE el 1991, coincidint amb l'elecció de director de Vicent Baggetto, és també l'inici del procés d'integració dels dos instituts. Integració on confluen diferents cultures professionals i que va permetre la creació de l'actual IES Joan Fuster. Un procés que, lligat al projecte de direcció de Vicent Baggetto, es consolidarà durant vint-i-cinc anys. (1991-2016).

El 2002 començaran les obres d'adequació i el curs 2004-2005 s'ocupen les instal·lacions que inauguraran l'any següent a l'abril. Jo m'incorporaré al centre el mes de setembre del curs 2006-2007.

La característica bàsica definitòria la podríem buscar al PEC del centre on es qualifiquen de familiar, plural, aconfessional, inclusiu i proper i on destaca la voluntat de servir la comarca i fer-ho a través del valencià com llengua vehicular. Des del curs 2015-16 al centre s'ha convertit en una secció de l'Escola Oficial d'Idiomes de Gandia.

Francesc Ruíz es refereix al període que va de 1971 a 1978 com la prehistòria de l'IES Font de Sant Lluís. L'Ordre Ministerial de 13 d'agost de 1971 (BOE 23 setembre) creava un centre de Batxillerat segregat en dos edificis per sexes. Naixia així el Font de Sant Lluís masculí (actual IES Jordi de Sant Jordi) i el femení (actual IES Font de Sant Lluís) separats per l'Avinguda Germans Maristes. Les classes començaren el 12 de novembre de 1971.

El curs següent tot el claustre i alumnat es desplaça a l'actual IES Jordi de Sant Jordi perquè el nostre centre serà ocupat per l'alumnat i claustre de l'IES Lluís Vives, centre que estaria en reformes fins a l'any 1978.

El curs 1978-79 alumnes i claustre⁶⁰ tornen a ocupar l'edifici i comença la història amb 39 professors i uns 200 alumnes.

El centre serà construït de vell-nou entre els anys 2003 i 2005. Al nou edifici a més de l'alumnat del batxillerat unificat polivalent, s'incorpora tant el primer cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori com els Cicles de Formació Professional centrats en les TIC. A més, des del setembre de 2018 les instal·lacions acullen la secció de l'Escola Oficial d'Idiomes València-Quatre Carreres i així l'oferta educativa del centre s'eixampla amb ensenyaments de Règim Especial.

Característiques dels centres: Alumnat

Una característica comuna als dos centres que després explicaré és que a les narracions dels alumnes aprovar i aprendre ho desvinculen. Una qüestió és titular i això ho fa el centre però per aprendre calen classes de reforç externes al centre, si els alumnes volen aprendre, necessiten classes de reforç exterior, sobretot en les instrumentals. A El Perelló les famílies estan acostumades que els fills acudisquen a classes de reforç, d'aquesta manera, doblen el temps escolar, la quantitat de temps però no sembla que millore la qualitat. També podria servir per a tranquil·litzar les consciències de les famílies que «*fan tot el que ells poden*». Pot resultar significatiu aquest testimoni de l'informant AS20 realitzat el 17-5-2017.

AS20- La profesora que tenia de repaso.

V- La profesora de repaso en el Perelló vols dir?

AS20- Mmm sí, en el Perelló.

V- En el Perelló et va aconsellar. Per que tu, des de quan tenies classes de repàs?

AS20- Pues des de sexto de primaria me parece.

V- Tu acabaves les classes, després t'en anaves a casa i després al repàs? Tots els dies?

AS20- Sí, de lunes a viernes, después del colegio iba a repaso.

V- Quantes hores, anaves?

AS20- Pues una hora y media o hasta que acabava los deberes.

V- Ah, el repàs et servia per a fer els deures?

AS20- Sí.

L'IES Joan Fuster va acollir un volum màxim de 1500 alumnes al curs 1997-98 i des d'aleshores s'ha estabilitzat al voltant dels 1100-1200 alumnes, una quantitat important.

El centre ha estat un pol d'atracció comarcal sobretot en els estudis de formació professional. Destaca la progressiva incorporació d'alumnat forà localitzat, sobretot, a la localitat del Perelló on l'agricultura intensiva i l'oferta turística atrauen població estrangera, romanesos fonamentalment.

Malgrat tot, al centre el paisatge lingüístic és valencià de manera aclaparadora.

L'IES Font de Sant Lluís acull des de l'oferta de cicles i primer nivell ESO al voltant de 750-850 alumnes distribuïts aproximadament al 50% ESO, 25% FP i 25% BAT⁶¹. El redreçament de la situació que hem explicat d'estigmatització del centre generada tant per l'aparició d'altres centres públics com per la percepció que en la societat s'instal·la del centre seran els impulsors d'un procés d'innovació

⁶⁰ La celebració del quaranta aniversari el 21-6-2019 va possibilitar que el professor Rafael Valls, catedràtic emèrit a Magisteri i antic professor del centre, confirmara que el claustre que va desplaçar-se era el que tenia plantejaments professionals i ciutadans més progressistes quedant al Jordi el professorat més tradicional, coincidint amb el testimoni de l'exdirector Francesc Ruiz.

⁶¹ Font: Intranet IESFSL.org. Alumnes per cursos.

educativa encetat el 2008, al que recentment hem sumat la col·laboració de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

Característiques dels centres: Professorat

L'IES Joan Fuster disposa d'un claustre superior al centenar de professors, 140 el curs 2021-22. El professorat definitiu supera el 80% i procedeixen de localitats properes, com l'alumnat.

L'equip directiu el formen persones amb més de vint anys d'experiència en càrrecs directius. L'estabilitat és la característica definitòria, l'exercici de la gestió és acceptada de manera general i no es plantegen alternatives a la direcció.

L'IES Font de Sant Lluís té un claustre pròxim al centenar de professors, 95 el curs 2021-22, dels qui prop de la mitat són definitius. L'equip directiu el formen persones amb poca experiència en càrrecs directius, i alguns membres estan en comissió de serveis. Professorat i part de la direcció no definitius i poder directiu difuminat, més horitzontal i més qüestionat fins a l'últim curs, almenys mostren un claustre menys cohesionat. Han estat però els membres del claustre els qui encetaren el curs 2012-2013 un procés d'innovació que buscarà adequar el sistema escolar del centre a les necessitats dels alumnes. (Ruiz i Martínez, 2017).

3.3.- Rellevància de la mostra

La valoració de la rellevància de la mostra és possible a l'IES Font de Sant Lluís però no ho serà a l'IES Joan Fuster de Sueca. Els alumnes entrevistats a Sueca es caracteritzen per la seua heterogeneïtat, per tant no són una mostra amb rellevància significativa.

Al centre valencià les entrevistes, com mostre al quadre següent, es realitzen sobre els alumnes del grup PR4 d'ESO. Entreviste a tres de cada quatre alumnes que cursen PR4 en dos cursos escolars, representen gairebé un de cada sis alumnes del 4.ESO.

Quadre 3.8.- Proporció d'alumnat PR4 entrevistat respecte a l'alumnat total 4ESO a l'IES Font de Sant Lluís.

Curs	Alumnat PR4	Alumnat PR4 entrevistat	% Alumnat PR4 entrevistat	Alumnat 4 ESO	% Alumnat 4 ESO entrevistat
2016-2017	15	13	86%	79	16%
2017-2018	17	11	65%	90	12%
TOTAL	32	24	75%	169	14%

Font.- Elaboració pròpia. 2020.

Validesa interna- 75% Alumnat entrevistat sobre total alumnat matriculat al PR4.

Validesa externa- Relació amb la mida, estructura i organització.

No només les dificultats en aconseguir dades de l'administració educativa i dels centres escolars referides al tema concret que vull estudiar, com ha posat en relleu, entre d'altres, Juan García Rubio (2015), també els requisits legislatius per formar un grup de segona oportunitat posen dubtes a la significativitat de la mostra.

La legislació fixa el nombre d'alumnes necessaris per a autoritzar el programa de segona oportunitat entre 10 i 16 alumnes com límits mínim i màxim, malgrat que permet constituir el grup amb un nombre diferent d'alumnes (art.17.2 Ordre 38/2016 de 27 de juliol).

Exigència que ha pogut modificar els requisits d'accés per aconseguir el nombre d'alumnes desitjat al programa i que ha pogut generar ocultació de l'exclusió i inclusió en l'escolarització, com estudia Juan García (2017b).

Aquesta rellevància de la mostra no serà possible a Sueca perquè els alumnes no pertanyen al mateix grup, no tenen el mateix itinerari formatiu. No ho realitzen durant el mateix curs. A Sueca l'alumnat entrevistat estava fora del curs de recolzament (PDC, PQPI), i això ha dificultat l'elaboració del percentatge sobre el total de matriculats.

CAPÍTOL 4

EL TREBALL DE CAMP COM A EINA D'OBSERVACIÓ I ACCIÓ

El treball de camp constatarà la coherència entre l'opció teòrica escollida per articular la metodologia amb què analitzarem la realitat escolar concreta que volem estudiar. La insatisfacció professional amb la realitat escolar incita a fer una proposta de canvi educatiu considerant els agents que la basteixen: alumnat i professorat.

El professor desenvolupa el vessant investigador i posa en joc els seus coneixements i capacitats per conèixer i comprendre el significat i sentit que té la seua tasca a través de les persones afectades per la seua pràctica. La investigació permetrà millorar la intervenció educativa basant-se en la realitat pràctica de la qual el professor forma part. El paradigma sociocrític guia el coneixement del context social i escolar que estudiem per poder articular una proposta de transformació que possibilita la creació de coneixement a les aules pels alumnes. Serà el moment de la recerca més complicat però, de segur, també el més satisfactori.

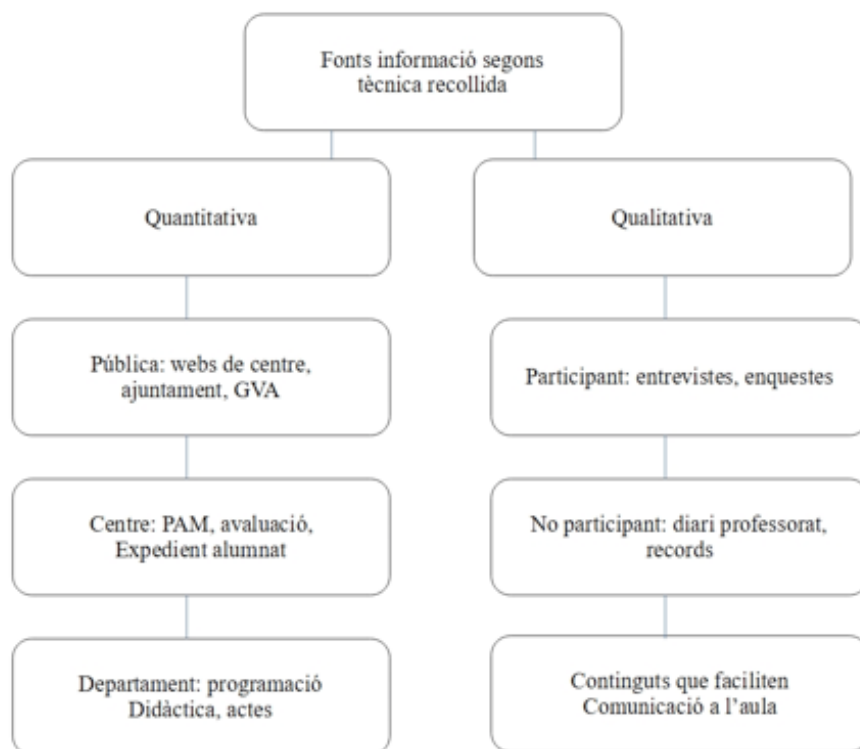
El treball de camp busca fonts d'informació que possibilitaran analitzar la realitat i arribar a conclusions. Les característiques de les fonts i l'habilitat de l'investigador per preguntar a les fonts de manera convenient i aconseguir resultats significatius depenen tant de les característiques de les fonts com dels coneixements i finalitats de l'investigador.

En aquest capítol em centraré en les entrevistes que hem realitzat, fonts orals que es consideren fonts qualitatives. Les fonts documentals seran tractades al següent capítol.

Començaré explicant les característiques que té l'entrevista com a eina de recerca, perquè faig les entrevistes i a qui he entrevistat. Després expose els requisits formals i acadèmics que donen consistència científica al procediment: tipus de preguntes, dades, intencionalitat i finalment faig referència a les característiques dels entrevistats.

A l'organitzar les fonts d'informació diferenciant les tècniques de recollida i considerant els capítols que es poden fonamentar amb elles resulta la següent figura.

Figura 4.1.- Fonts d'informació segons la tècnica de recollida de dades.



Font.- Elaboració pròpia 2020.

L'ús de la informació es distribueix als capítols que configuren la part metodològica. Les fonts d'informació extenses i diverses són tractades amb una certa ordenació jeràrquica. Les fonts més rellevants són aconseguïdes gràcies a les entrevistes que recullen narracions d'alumnes i professors. Les fonts orals les tractaré a partir de tècniques qualitatives en el present capítol quart. Les fonts d'informació documental, que tractaré mitjançant tècniques quantitatives, ja les he utilitzat al capítol tercer definint les característiques dels centres a partir dels projectes de direcció. Al capítol cinqué analitzaré els documents administratius i la informació continguda als webs públics, per validar la interpretació que es va fer amb les categories conceptuals de les opinions de les entrevistes. Al capítol present treballaré per definir les característiques de les fonts i tractaré de contextualitzar-ho.

L'objectiu del treball és explorar la rellevància de l'actitud dels alumnes en els resultats del seu aprenentatge i si aquesta actitud pot estar mediada bé per la metodologia que desenvolupem els professors a les aules (programació i estratègies didàctiques, al nostre cas de les ciències socials), bé per la funció que les famílies li atorguen a l'escola. L'objectiu dirigeix la recerca a un treball empíric, a observar un espai viscut per l'investigador, espai del qual ha format part i que rememora: aules i centres escolars. Les narracions i les experiències d'alumnes i professors els considerem testimonis experts del procés d'ensenyament-aprenentatge i les circumstàncies com es desenvolupa (Martínez Valcárcel, 2014). Vull conèixer els efectes de la pràctica educativa sobre alumnes en risc d'exclusió escolar i com ha influït l'explicació dels problemes socials en la valoració que els alumnes fan de la seua escolaritat. L'objectiu del treball i la hipòtesi que el dirigeix els tractaré al següent capítol.

L'acció educativa necessita la investigació educativa per fonamentar i legitimar de manera científica la seua tasca. La realitat és que la comunicació entre el professorat d'ensenyaments obligatoris i el professorat universitari és insòlita. També resulta freqüent que el professorat desconega tant el context social sobre el qual treballa com les aspiracions dels alumnes i les famílies.

L'explicació d'aquesta realitat s'ha atribuït al dèficit formatiu del professorat. La proposta educativa disciplinar que oferim als alumnes no interessa per ser memorística, passiva i reproductora del sistema social i per donar excessiu protagonisme al llibre de text (Ramiro, 1998; Valls, 2019). Dèficit que s'explicitava també a les conclusions del Geoforo Iberoamericano de Educación celebrat a Bogotà (Souto, Palacios i Rodríguez, 2019, p.17). L'atenció al problema de la formació del professorat la manifesten també els professors Rafael Sebastià i Emilia Tonda: *«existeixen dubtes sobre el coneixement dels mètodes didàctics per part dels futurs docents i que les seues idees de canvi sols es queden en una intenció»* (2018, p.18), així com els professors Xosé Souto i Diego García les *«concepcions vulgars dels docents i alumnes generades en el marc social extern influeixen i condicionen les tasques escolars»* (2018, p.31). La formació del professorat queda fixada com un dels obstacles a la millora de la tasca educativa. El professor Rafael Bisquerra situa la *«investigació com a estratègia formativa relacionada amb el desenvolupament professional i la pràctica docent, ja que amb aquestes pràctiques es modifiquen les creences, actituds i aptituds dels participants»* (2014, p.48).

Un altre entrebanc que acompanya a la formació deficient és el desconeixement de la realitat social i personal sobre la qual vol influir el professorat. Saber les motivacions que dirigeixen l'elecció educativa dels alumnes la considere condició necessària per a poder afavorir la seua inclusió educativa. La teoria de les representacions socials ens ajudarà a conèixer la manera d'entendre la seua aproximació a la realitat escolar. L'itinerari escolar que segueixen els alumnes és el resultat de la combinació de l'oferta educativa del centre i els interessos particulars d'alumnat i famílies i què esperen del seu trànsit per l'escola obligatòria.

La professora Margarita Bartolomé destaca la baixa capacitat de resposta de la investigació educativa als problemes socials plantejats (2000). Potser, és el moment de revertir aquesta situació. Una forma d'aconseguir aquest propòsit serà intentar generar coneixement científic transferible a situacions educatives similars a partir de la interpretació de les narracions dels alumnes i professors en contextos donats. *«No podem analitzar un problema genèric, sinó algun concret, malgrat que sabem que està determinat per un factor global»* (Souto, 2016 p.88). El professor Bernard Lahire afirma que s'estudia *«el social individualitzat, és a dir, el social refractat en un cos individual»* (2012, p.80). Com podem veure sempre hi ha una intencionalitat personal en les decisions de l'alumnat, que per la seua pròpia definició està determinat per les normatives escolars. En aquest sentit les representacions socials posen en contacte les dimensions individuals i públiques.

4.1.- Les entrevistes a alumnat i professorat

El sistema democràtic, com hem vist als capítols precedents, ha d'impregnar les relacions socials, l'escola és un espai social on la pràctica democràtica s'aprèn buscant la inclusió de la diversitat, *«parlar de diversitat en l'escola és parlar de la participació de qualsevol persona en l'escola de la seua comunitat»* (Parrilla, 2002, p.18). Donar veu als participants és ineludible. Les entrevistes són el mètode per permetre a alumnes i professors oferir el seu testimoni, el seu record que explique l'itinerari educatiu dels alumnes i la manera de treballar dels professors.

Els professors Antonio Portela, José Nieto i Manuela Toro reclamen la necessitat que els alumnes, com a productors dels resultats escolars, participen en el procés de millora del sistema educatiu (2009).

La població escolar de referència, les persones que formen la mostra i col·laboren en la investigació, forma un grup d'alumnes que han patit complicats itineraris educatius en diferent gradació. Els itineraris que l'administració els ofereix són valorats de diferent forma. Itineraris majoritàriament de segona oportunitat que els permetrà la permanència, la promoció i la resignificació de la vàlua dels elements culturals bàsics per desenvolupar la seua personalitat i inserir-se com a ciutadà en la societat. El nivell de satisfacció dels alumnes i les relacions emocionals que s'han generat a l'aula es reviu a través dels records verbalitzats després de l'escolarització. És el currículum retingut format a mesura que se socialitza en el centre escolar. Intentarem interpretar les narracions que els alumnes es defineixen, les seues representacions socials i com aquestes *«incideixen en el seu comportament escolar i ciutadà, en tant que les aules i els centres funcionen en diferents moments com nínxols ecològics del sistema social»* (Souto i García-Monteagudo, 2018, p.13).

El professorat entrevistat ofereix una particular mirada a la diversitat escolar i a la manera d'atendre-la, considerant que aquesta atenció ha evolucionat històricament travessant des de la inicial exclusió passant per la segregació, la integració fins a l'actual inclusió. La professora Ángeles Parrilla afirma: *«L'escola té serioses dificultats per acollir la idea mateixa de la diversitat. Recolzant-se en normatives o en sofisticats processos de categorització, selecció i competició, les exclusions en l'escola de la integració continuen presents»* (2002, p.18). Dels professors m'interessa que exposen com entenen la seua carrera professional, quina és la seua funció social, que han de fer com a servidors públics. He buscat situacions ben diverses: diferent situació administrativa, diferent especialitat, diferent posició respecte a l'atenció a la diversitat.

Hem realitzat un mostreig intencional o no probabilístic, la mostra la formen alumnes i professors que he conegut a Sueca i als professors que he conegut a València i els alumnes de València a qui el seu tutor, Arturo Arnau, m'ha presentat i els ha demanat que m'ajuden. És una mostra de conveniència, ja que els alumnes poden observar-se a les aules. La mostra no té valor estadístic, té significativitat qualitativa respecte de l'alumnat amb risc d'exclusió educativa. És, per tant, una mostra de conveniència amb la intencionalitat de mostrar el comportament i les actituds de l'alumnat en risc d'exclusió. Una mostra aleatòria, però que facilita la comparació de dos centres escolars.

A Sueca i València he treballat amb els professors que he entrevistat i que he conegut abans de les entrevistes en les relacions escolars diàries. Els alumnes de Sueca he estat professor de la majoria d'ells, tant als itineraris ordinaris com als de segona oportunitat. A quinze de vint-i-dos he sigut professor en itinerari ordinari, dos terços del total.

Els alumnes de València, com he dit, he pogut entrevistar-los gràcies, sobretot, a Arturo Arnau tutor del programa especial PR4 a 4.ESO.

L'aula és l'espai de relació privilegiat on es generen els processos d'ensenyament-aprenentatge i on les relacions que s'estableixen resten invisibles a la resta de la comunitat educativa. Vull saber *«com es difon el coneixement sobre els fets socials per provocar un canvi d'actitud i comportament»* (Martínez, Souto i Sota, 2014, p.311).

Exposar els condicionants personals en començar la recerca pot ajudar a contextualitzar el procés investigador i les decisions de planificació i disseny del projecte. L'any 2016 em concediren el trasllat

des de l'IES Joan Fuster de Sueca a l'IES Font de Sant Lluís de València. Iniciava la formació en una línia d'investigació que m'atreia coneixent dos projectes desenvolupats pels meus directors de tesi: *Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar* de l'any 2015 i el projecte: *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013)*.

L'entrevista la considere una producció cultural, un instrument per aprendre dels actors educatius amb qui converse generant un ambient de confiança per contemplar la societat escolar des de la mateixa societat. Per validar i dotar de fiabilitat al procediment aprofite les propostes dels professors Xosé Souto, Diego García i Carlos Fuster (2018), complementada amb aportacions de Luís E. Alonso (2003), Miguel Vallés (2007) i Rafael Bisquerra (2014).

Elabore un guió de referència, basant-me en les aportacions dels professors referits, per entrevistar els alumnes i un altre per entrevistar els professors. El guió de les entrevistes està conformat en relació amb els models utilitzats als dos projectes referits: *Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar* i *Los recuerdos escolares de la Historia de España*, validades tant pels experts que han desenvolupat aquestes recerques com per les dades i experiència aportada als mateixos projectes.

Els guions m'ajudaran a no desviar les preguntes que interessin a la investigació. Abans de l'entrevista, explique a cada entrevistat/ada els següents punts: les finalitats de l'entrevista; la confidencialitat de les dades personals; la possibilitat de ratificar, rectificar o matissar les informacions recollides en la transcripció i, finalment, la firma d'un document de compromís acceptant aquestes condicions. La següent preocupació serà definir la mostra a treballar a partir de la seua accessibilitat, un procés que ha anat completant-se i ha generat una mostra on es diferencien quatre grups: primer el grup d'alumnes entrevistats a l'IES Joan Fuster; segon el grup d'alumnes entrevistats a l'IES Font de Sant Lluís; tercer el grup compost pel grup de professors de l'IES Joan Fuster i finalment el grup de professors de l'IES Font de Sant Lluís. Aquesta mostra ens permetrà transferir els resultats de l'anàlisi a dues poblacions: els alumnes que anomenem perifèrics i escullen un itinerari formatiu de segona oportunitat⁶² d'una banda i el professorat d'altra.

Configurat el plantejament inicial, m'envaïx la sensació que no tenia molt de temps per fer les entrevistes i vaig definir una estratègia on prioritze realitzar les entrevistes als alumnes de Sueca abans que acabe juny perquè després serà més difícil concertar-les, ja que les vull realitzar al centre. Les dades quantitatives per contextualitzar el centre les vaig ajornar perquè suposava eren més accessibles en el temps. L'estratègia ha funcionat: alumnes i professors han mostrat una amabilitat i disponibilitat total en facilitar-me les entrevistes, realitzades totes al centre.

No només era la primera vegada que plantejava una entrevista semiestructurada, també era la meua primera aproximació al mètode, a documents i a les prescripcions necessàries: guió per l'entrevista, consentiment informat, el full de seguiment, diari de camp, fonaments teòrics... Tot conduïa a plantejar un treball obert i flexible, emergent. La recollida d'informació en aquesta situació inicial fou molt feixuga, no tenia opció, volia recollir ràpidament abans el curs finalitzara. La teoria anava creant-se a partir dels resultats de la seua aplicació, una creació circular que retroalimentava la praxi, la comunió entre teoria i pràctica, i, a més, seguint les prescripcions acadèmiques que li atorgaran fiabilitat i transferibilitat.

⁶² Quatre alumnes de Sueca no segueixen itineraris de segona oportunitat però han patit una escolaritat abrupta.

El resultat de la planificació fou poder gestionar la inseguretats del principiant que anava diluint-se a mesura que les entrevistes i la seua transcripció avançaven. La primera sorpresa arriba amb les entrevistes i es referma a les transcripcions. Molts dels meus prejudicis respecte dels alumnes, fins aleshores considerats indolents per la meua experiència amb ells a les aules ordinàries, es desmunten. Ara no només volien ajudar-me, sinó que no tenien cap problema en relatar situacions complexes i, a més, tots mostraven un projecte de vida, unes aspiracions que desconeixia.

Un segon resultat és que la documentació que faig servir per a validar les entrevistes anirà acomodant-se i evolucionant a mesura que entenc millor les finalitats del meu treball.

L'objectiu personal en millorar les relacions interpersonals serà un tercer esforç a considerar. Els primers resultats de les entrevistes fou desbaratar els prejudicis personals que tenia sobre els alumnes perifèrics: ni eren indolents ni conformistes. El professorat tenim una visió esbiaixada, equivocada dels alumnes i això influeix en el tipus d'ajuda que els ofereixen. Confirma la doble deficiència que apuntava al començament de l'article: el professor no té una bona formació inicial i també desconeix la realitat sobre la qual vol influir. Els problemes comportamentals i els dèficits d'aprenentatge que mostraven a l'itinerari d'escolarització ordinària els etiquetava i estigmatitzava. La visió simplista que tenia dels alumnes es trenca a les entrevistes. Tots tenen un projecte de vida, unes aspiracions que els dirigeixen a titular perquè ho necessiten. Als alumnes que he demanat participar en el treball han mostrat una generositat fabulosa. Les excuses i renúncies han sigut insignificants. Mai els estaré prou agraït.

La manera d'entrevistar ha anat variant a mesura que he adquirit més experiència. Es pot apreciar la progressió a les transcripcions de les entrevistes. Els dèficits destacables que he tingut i que condicionen els resultats els podem agrupar en tres grans grups: dèficits derivats de la formació teòrica, els derivats de la pràctica de les entrevistes i finalment els referits a la generació de resultats.

Les entrevistes als alumnes han mostrat la rellevància de saber escoltar, no només per recollir informació sinó per produir coneixement a través del diàleg dirigit, generat entre entrevistador i entrevistat. Els dèficits més rellevants que he aconseguit singularitzar primer i corregir després són:

1. Atabalava amb preguntes a l'informant. He anat fent preguntes més curtes i clares; intentant mostrar predisposició a escoltar i demanar de forma educada aclariments.
2. No tinc clar que la pregunta s'entenga en la seua totalitat per algunes respostes estranyes. El mateix concepte pot tindre significats diferents per l'entrevistador i l'entrevistat.
3. Sobretot a Sueca, però també a la Font, ni jo ni els alumnes teníem clar en el moment de l'entrevista perquè s'organitzaven de manera diferent els itineraris de segona oportunitat i els itineraris ordinaris. Ni juxtaposició ni integració de les matèries, hi som en una ambivalent posició intermèdia. Tots però mostraven certa càrrega pejorativa de disminució tant de l'exigència com de continguts.
4. Contaminava les narracions dels alumnes al buscar aclariments que podien dirigir la resposta a l'alumne, qui podia buscar la resposta que pensa que vol sentir el professor.

Al final tornem a qüestionar el valor «científic» de les aportacions de les ciències socials, perquè no disposen d'un mesurament qualitatiu efectiu com el que suposadament disfruten les ciències naturals. El professor Carles Riba Campos exposa sobre l'objectivitat com a valor:

Traure la informació d'una conversa o d'una interacció amb un subjecte pot semblar un recurs molt obvi i de sentit comú. Això no obstant, constitueix una transgressió de certs principis positivistes lligats a l'objectivitat. En les ciències naturals l'objectivitat es fonamenta en la distància epistemològica que l'observador és capaç de posar entre ell i l'objecte d'estudi, una estrella, un àtom, un mineral, un bacteri. Aquesta operació es veu facilitada per la impossibilitat de tindre una interacció comunicativa amb aquestes entitats, interacció que sí que és possible quan s'investiguen éssers humans. És clar que un psicòleg o un antropòleg difícilment poden fixar molta distància entre ells i els subjectes que estudien. (2014, p.7) (...) entendrem que els mètodes qualitius treballen molt més en la perspectiva d'una observació participant no controlada, amb protocols de registre flexibles i procediments oberts, la qual cosa allunyaria la pràctica qualitativa habitual de la metodologia experimental (2014, p.10).

Podríem definir de forma esquemàtica quines accions anem a fer:

1. QUÈ volem constatar. L'actitud dels alumnes davant les Ciències Socials i la comprensió dels problemes socials i ambientals que coneixen pels mitjans de comunicació, llibres i relacions personals. Necessitem saber la representació que tenen els alumnes de la matèria en concret (ciències socials, geografia i història) i del seu aprenentatge en general. Quines influències han tingut: classe, centre, professors, companys, família. Si volem saber, necessitem que parlen, que donen el seu testimoni. No podem generar un despotisme escolar: tot per l'alumne però sense l'alumne.
2. QUAN. El testimoni s'ha de referir als seus records, al currículum retingut. Per això es fa al final del període lectiu per saber què queda després d'haver oblidat el que han après, després de l'escolarització.
3. COM. La tècnica que farà servir és l'entrevista semiestructurada. Hi ha una estructura implícita, però el subjecte pot modificar algunes preguntes i afegir altres. És una estructura que fàcilment es pot adaptar al que l'entrevistat vol o pot respondre, una forma de personalitzar la relació.
4. A QUI. Dues mostres d'alumnes matriculats majoritàriament en itineraris de segona oportunitat.
5. PER A QUÈ. Equitat és donar més suport a qui més ho necessita, l'alumnat perifèric hauria d'estar al centre del sistema.

Les entrevistes als professors, per la seua part, comparteixen els requisits i protocols definits per les entrevistes als estudiants que els atorguen fiabilitat, validesa i transferibilitat. La seua finalitat però és ben diferent. Les entrevistes als companys ajuden a contextualitzar l'ambient escolar que serveix els alumnes per a socialitzar-se i generar el seu coneixement a través dels programes de segona oportunitat.

El consentiment informat, el guió de l'entrevista, el full de seguiment, la revisió de la transcripció, la carta d'agraïment, tot hi és però les evidències que es busquen són diferents. Podríem simplificar-les dient que fonamentalment busquem deixar constància de la seua trajectòria professional i de la seua posició ideològica respecte a la forma més convenient d'atendre la diversitat.

La mostra de la població es busca en dos centres escolar diferents per provar de valorar la importància del context social en el tractament de l'atenció a la diversitat a través de programes de segona oportunitat. Aquesta atenció no farà referència a tot el currículum, només a la valoració que fan en la seua educació de les Ciències Socials. Realitze un mostreig no probabilístic casual o intencional perquè la població

que busque és específica: sobretot la perifèria visibilitzada administrativament però també experiències escolar abruptes. He realitzat entrevistes a quaranta-sis alumnes en total i dèssset professors. Seixanta-tres entrevistes en total.

Quadre 4.1.- Nombre d'entrevistes realitzades als dos centres educatius.

	Alumnat	Professorat
IES Joan Fuster (Sueca)	22	8
IES Font Sant Lluís (València)	24	9
Totals	46	17
Total entrevistats	63	

Font.- Elaboració pròpia. 2018.

Quadre 4.2.- Edat i sexe del professorat i alumnat entrevistat als dos centres.

PROFESSORAT	Edat			Sexe		
	més jove	més vell	diferència	femení	masculí	
Sueca	49,5	27	66	39	2	6
València	55,2	34	63	29	6	3
Total	52,6	27	66	39	8	9
ALUMNAT						
Sueca	20,5	18	23	5	5	17
València	17,5	17	19	2	9	15
Total	19,0	17	23	6	14	32

Font.- Elaboració pròpia en base a les dades facilitades pels entrevistats.

Les edats dels entrevistats abasten des dels 17 anys dels alumnes més joves als 66 del professor més vell, quaranta-nou anys de distància. L'edat mitjana dels professors supera els cinquanta-dos anys. València supera els cinquanta-cinc, professorat dedicat a àmbits i que és a la vora de la jubilació mentre que a Sueca la mitjana no arriba als cinquanta. Mentre els professors a Sueca són masculins en relació u a tres, a València la relació és la contrària, el que provoca que la distribució per sexes del professorat siga paritària.

En canvi, els alumnes dels programes de segona oportunitat entrevistats són majoritàriament masculins als dos centres. Relació més destacable a Sueca, tres voltes més xics que xiques, que a València, que no arriba a doblar, com passa en el conjunt dels alumnes entrevistats. La masculinització de la segona oportunitat és un fet constatat per estudis acadèmics (Tarabini, 2017; Fernández, Mena i Riviere, 2010).

Al centre IES Joan Fuster de Sueca els vint-i-dos alumnes representen una mostra heterogènia d'alumnes. Alguns cursen itineraris de segona oportunitat en diferents anys: Programa de Diversificació Curricular (PDC), Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI), Programa de Formació Bàsica (FB) i també alumnat que, després de cursar segon de batxillerat, seguint demandes familiars, però passen a Cicles Formatius, per considerar que s'han equivocat i ara segueixen l'elecció educativa personal. Una decisió personal influïda per consideracions familiars, que serà una de les variables

principals per explicar les actituds dels xics/xiques de Sueca, en contraposició a València. No crec que siga possible definir la mostra amb criteris de fiabilitat i rellevància de la mostra pel seu diferent origen, però facilita la comparació amb un grup més homogeni, com és el cas de La Font de Sant Lluís. Els exemples que es reproduïxen a continuació mostren la rellevància de la influència familiar a la seua decisió personal.

AS09 afirma:

R: Si. Quan vaig acabar l'ESO no tenia molt clar si fer batxiller, vaig parlar amb l'orientadora i vaig fer un «tour» pels cicles i al final vaig decidir fer batxiller. La veritat és que m'arrepentix un poc perquè podria haver fet el grau mitjà i després passar al superior. Però batxiller m'ho vaig traure.

R: L'únic curs que vaig traure mal va ser segon de batxillerat, que vaig suspendre set en el primer trimestre, després vaig recuperar dos en la segona i al final ho aprovi tot.

R: És que jo estudiava venint en el bus. Mai m'he preparat un examen, la veritat. [Del Perelló a Sueca hi ha una distància de huit quilòmetres].

AS11 confirma:

Bueno, vaig fer l'ESO i la veritat que ma mare volia que fera batxillerat i una carrera. Lo que passa és que abans sempre s'havia dit que si feies un mòdul eres més burro. El mòdul era més facilet i la formació professional tenia més mala propaganda. I ma mare no ho deia així però sempre em parlava de la carrera. En els finals (de segon de batxillerat) vaig tindre una xicoteta crisi d'ansietat, em pillà el dia d'anglés que és l'assignatura que més mal se m'ha donat tota la vida i el de valencià. Vaig suspendre eixes dos i vaig tindre que fer el selectiu en setembre. Què passa? Que lo que quedava de carreres no m'agradava gens i damunt que jo tenia cap idea clara, aleshores vaig dir i ara que faig? Vaig vindre a parlar ací i em van dir: si no t'agrada res esperat. Però durant eixe any vaig estar pensant i vaig dir no m'agrada cap carrera. Vaig parlar amb la meua mare i li vaig dir no m'agrada cap carrera. I em va dir ves i parla amb l'orientador. Ell em va obrir la gama de cicles de formació professional. I ell va ser el que me va dir que per estudiar això no significava que jo fora menys que altres persones. I ja vaig pensar, no s'acaba el món si no faig una carrera. Vaig prendre noms i pels ulls m'entrà el TAFAD, d'esport i vaig dir, vaig allí.

A l'IES Font de Sant Lluís de València els vint-i-quatre alumnes han cursat un únic programa de segona oportunitat: el PR4. És, per tant, un grup més homogeni del que sí que podem inferir la rellevància de la mostra.

Quadre 4.3.- Centre escolar de l'entrevistat i estudis que està realitzant.

Localitat	Sueca					València
	PDC	PQPI	FB	Cicles	Universitat	PR4
Alumnat	1	7	7	6	1	24

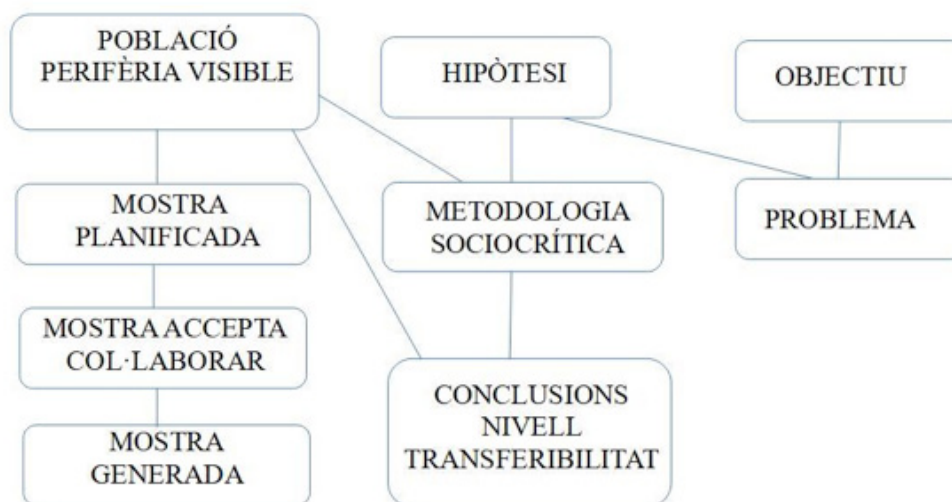
Nota. Excepte l'alumne que és a la Universitat i que tenia molt d'interés en exposar els seus dubtes, la resta d'alumnat ordinari ha canviat itinerari educatiu buscant un més motivador: del batxillerat que era l'elecció familiar a Formació Professional que era la seua.

La mostra de professors als dos centres també és diferent. Al centre de Sueca els professors també es caracteritzen per la seua heterogeneïtat. Heterogeneïtat buscada convidant a col·laborar a professorat que fora: jubilat o pròxim a la jubilació per tindre més memòria professional; professors de formació diversa: mestres, professor, tècnics, especialistes en atenció a l'alumnat.

Al centre de València, en canvi, el professorat que ha col·laborat ha estat l'equip docent del programa PR4 i dels àmbits dels primers cursos d'ESO. Cal destacar, de nou, la col·laboració d'Arturo Arnau Tarin tutor del grup PR4 que m'ha permés entrevistar els alumnes, sense la seua col·laboració no haguera pogut realitzar-les.

Les diferències entre la mostra del professorat dona més complexitat a l'anàlisi, però al mateix temps ha obert possibilitats de tornar a pensar problemes que estaven plantejats de forma unívoca. Al ser una mostra intencional, calia buscar la diversitat dels entrevistats per ampliar les característiques que definien les actituds de l'alumnat. I sobre això les opinions docents són rellevants, perquè condicionen la comunicació a l'aula i la representació social del saber escolar.

Figura 4.2.- Cicle de mostreig realitzat.



Font.- Elaboració pròpia en base a Rodríguez, D. i Valldeoriola, J. (2014, p.30). 2020.

4.2.- De l'estudi de casos a la metodologia ex-post-facto o no experimental

La característica fonamental d'aquest tipus de metodologia és que l'objectiu és descriure una situació real, al meu cas la pràctica a les aules. L'investigador no controla les variables perquè el fenomen estudiat ja ha ocorregut: el currículum retingut i la representació social del valor de l'educació elaborada al llarg de l'escolarització. Cal insistir en els elements que permeten definir exactament la seua validesa interna, credibilitat i externa, transferibilitat. No es poden establir relacions causa-efecte.

Les característiques de la metodologia em porten a considerar els següents aspectes i definir-los clarament:

1. Quina és la funció de l'investigador, quina és la seua implicació en la recollida de dades.
2. Quina ha estat l'estratègia de recollida de dades i quins problemes han tingut. Des de la planificació a la realització poden aparèixer entrebancs que cal descriure.
3. Quina planificació es tria per l'anàlisi de les dades. Com s'organitzen les dades, quins codis es trien per descriure els temes i interpretar-los. Seqüència:
 - 1) Descriure.
 - 2) Relacionar variables.
 - 3) Com analitzar les variables.
 - 4) Quina és la forma de representar les dades.
 - 5) Quins fonaments utilitzarà per a interpretar les dades.
 - 6) Quines estratègies farà servir per a validar els resultats.

4.2.1.- Dades de les entrevistes

La investigació educativa ha de servir per a millorar la pràctica educativa considerant la importància i l'impacte social de l'educació cal formar coneixement científic: demostrable i aplicable (Bisquerra, 2014).

Luís E. Alonso exposa com la investigació mira a la societat des de la mateixa societat i la mirada es realitza a través dels subjectes participants en la investigació, ho són com a representants de posicions en l'estructura social, el mateix professor també ho és. «*No hi ha lectura de l'entrevista sense model de representació social (...) construcció per part de l'investigador social, d'una mirada pròpia sobre els materials obtinguts*» (2003, p.70).

La manera de presentar les dades recollides a les entrevistes es basarà primer en un codi que cree per respectar la intimitat dels informants, malgrat que ningú no ha manifestat oposició a què figure el seu nom, el que crec que reforça la validesa i la credibilitat dels testimonis. He creat un codi que consta de quatre elements: primer dues lletres majúscules i després dos números. La lletra primera fa referència a l'activitat de l'entrevistat: si és alumne comença amb una A majúscula i si és professor amb una P majúscula. La segona lletra es refereix al centre que he realitzat l'entrevista: si és una entrevista realitzada a l'IES Joan Fuster hi haurà una S (Sueca) majúscula i si està realitzada a la Font de Sant Lluís portarà una F (Font).

Els altres dos elements del codi són dos números que descriuen l'ordre de les entrevistes que he fet als professors i als alumnes. Per exemple: la primera entrevista que he fet a alumnes de Sueca té el codi AS01 i la primera entrevista que he fet a professors a la Font té el codi PF01. I així de manera correlativa totes les entrevistes realitzades.

Quadre 4.4.- Resum de les entrevistes realitzades al professorat.**IES Joan Fuster. Sueca.**

Data	Codi A	Codi B	Edat	Sexe	Treball	Partidari inclusió	Situació laboral
16-6-16	PS01	P01	49	M	Filosofia	N	actiu
23-6-16	PS02	P02	63	M	PT	S	jubilat
23-6-16	PS03	P03	66	M	Matemàtiques	N	jubilat
27-6-16	PS04	P04	27	F	Psicologia	S	contracte
27-6-16	PS05	P05	55	M	PT	S	actiu
28-6-16	PS06	P06	52	M	FP	N	actiu
28-6-16	PS07	P07	50	M	FP	N	actiu
27-6-16	PS08	P08	35	F	Orientadora	S	activa

IES Font de Sant Lluís. València.

19-2-18	PF01	P09	60	M	Àmbit científic	S	jubilat
19-4-18	PF02	P10	60	F	Àmbit humanístic	S	jubilada
10-5-18	PF03	P11	65	M	Orientador	S	jubilat
11-5-18	PF04	P12	58	F	Orientadora	S	actiu
11-6-18	PF05	P13	59	M	Àmbit humanístic	S	actiu
15-6-18	PF06	P14	60	F	Àmbit humanístic	S	jubilada
20-6-18	PF07	P15	34	F	Àmbit científic	S	actiu
22-6-18	PF08	P16	54	F	Àmbit humanístic	S	actiu
22-06-18	PF09	P17	40	F	Àmbit científic	S	actiu

Font.- Elaboració pròpia. 2019.

La descripció del quadre resum de les entrevistes dels professors, la realitzaré referint-me primer a les entrevistes dels professors de Sueca, després a les dels professors de València i finalment les dues conjuntament.

En la descripció destacaré les següents variables: les dates de realització, edat, sexe i formació dels entrevistats, formació professional i situació laboral.

A Sueca les entrevistes les vaig concentrar a la segona quinzena de l'any 2016. Hi ha una diferència d'edat: 22 anys té la informadora més jove i 66 el més vell. Del total d'entrevistats un terç són dones i dos terços homes. La formació acadèmica és variada: mestres d'infantil i de primària, llicenciats i tècnics de formació professional. Aproximadament la mitat treballa en atenció a la diversitat i l'altra mitat en itineraris formatius tradicionals. També la situació professional és diversa: contractes laborals, funcionaris de carrera, jubilats.

A la Font les entrevistes les concentre a la segona quinzena de juny del 2018. Hi ha però l'excepció: els companys que es jubilen, als qui entreviste la setmana de la seua jubilació. La seua edat mitjana és major. El sexe dels entrevistats es reparteix així: dos terços són dones i un terç són homes. La formació acadèmica: són mestres de primària i llicenciats. Tots ells es dediquen a l'atenció a la diversitat en tots els cursos ESO: Àmbits social i científic a primer i segon ESO, PMAR al tercer i PR4 al quart.

Si tractem la mostra dels professors conjuntament, veiem que les entrevistes es realitzen en la quinzena final de juny dels anys 2016 i 2018. La majoria dels entrevistats superen els cinquanta anys i més de quinze anys treballant com a funcionaris.

Quadre 4.5.- Resum de les entrevistes realitzades a l'alumnat de Sueca.

Data entrevista	Codi	Edat	Sexe	Programa	Residència	Antic alumne
25-5-16	AS01	23	M	PQPI	Sueca	si 2.ESO
25-5-16	AS02	21	M	PQPI	Sueca	no
26-5-16	AS03	18	F	F.Bàsica	Albalat	si 2.ESO
26-5-16	AS04	23	M	PDC	Sueca	no
30-5-16	AS05	22	F	FP/BAT	Sueca	si 2ESO
1-2-16	AS06	23	M	PQPI	Alginet	si 2ESO
2-2-16	AS07	22	M	BAT/FP	Corbera	si 2BAT
3-6-16	AS08	20	M	GraGEO	Sueca	Si 2BAT
6-6-16	AS09	20	M	BAT/FP	Perelló	Si 2BAT
6-6-16	AS10	18	M	BAT/FP	Sollana	no
6-6-16	AS11	23	M	BAT/FP	Sueca	Si 3ESO
6-6-16	AS12	20	M	PQPI	Cullera	si 2ESO
15-6-16	AS13	22	M	PQPI	Sueca	si 2ESO
15-6-16	AS14	22	M	PQPI	Mareny	no
30-6-16	AS15	20	M	PQPI	Bulgària	si 1ESO
17-5-17	AS16	19	M	F.Bàsica	Perelló	no
17-5-17	AS17	19	F	F.Bàsica	Sueca	no
17-5-17	AS18	19	F	F.Bàsica	Fortaleny	no
17-5-17	AS19	19	M	F.Bàsica	Sueca	si 1ESO
17-5-17	AS20	18	M	F.Bàsica	Perelló	si 1ESO
17-5-17	AS21	18	M	F.Bàsica	Perelló	si 1ESO
14-6-16	AS22	21	F	FP sup	Sueca	Si 2BAT

Font.- Elaboració pròpia. 2019.

Les entrevistes estan concentrades en dos moments; el primer l'última setmana de maig i la primera de juny de 2016 i el segon moment el maig de 2017, perquè vull fer les entrevistes al centre i no perdre el contacte amb ells.

La predominança dels homes, la masculinització dels alumnes perifèrics ha estat constatat en estudis acadèmics, Fernández, Mena i Riviere (2010) i Tarabini (2017) refereixen les diferències importants diferències de gènere en el rendiment escolar i el risc d'exclusió educativa que afecta els alumnes en un percentatge rellevant, com és el cas que estudiem. Respecte de l'edat, com expose al quadre 4.7, els alumnes de Sueca tenen de mitjana 20,5 anys, tres anys més que els alumnes de València.

La majoria dels alumnes entrevistats a Sueca, quinze de vint-i-dos, més dels dos terços, han sigut alumnes meus a l'itinerari ordinari disciplinari. Els restants els he entrevistat gràcies a la col·laboració del Cap d'Estudis qui me'ls ha presentat. Conèixer-los abans m'ha permès reconèixer un prejudici que tenia sobre ells, com he dit.

La seua procedència de l'alumnat és un element a destacar per les diferències que mostren amb els alumnes de València. Tots ells són bé de l'àrea d'escolarització o de poblacions a una distància màxima del centre de huit quilòmetres. L'alumne que manifesta ser de Bulgària ha estat escolaritzat en primària a Sueca, coincideix amb els alumnes de València, com veurem, amb un sentiment nacional no identificat amb el nostre estat.

Quadre 4.6.- Resum de les entrevistes realitzades a l'alumnat de València⁶³.

Data entrevista	Codi	Edat	Sexe	Origen	Cursos repetits		Altres condicionants
					primària	secundària	
24-5-17	AF01	17	M	Espanya		4	
24-5-17	AF02	17	F	Colòmbia		2	
25-5-17	AF03	17	F	Espanya		2	
25-5-17	AF04	18	M	Bolívia		1-4	
29-5-17	AF05	18	M	Espanya		1	
31-5-17	AF06	17	M	Equador		3	
31-5-17	AF07	18	M	Xina	6	1	
31-5-17	AF08	18	M	Equador		3	
1-6-17	AF09	17	M	Espanya	4		
1-6-17	AF10	18	M	Equador	6	3	
1-6-17	AF11	17	F	Espanya		3	
2-6-17	AF12	17	F	Espanya		3	
2-6-17	AF13	19	M	Marroc	C. menors	4	llenguatge
9-2-18	AF14	17	M	Espanya			normativa
2-2-18	AF15	18	F	Espanya		1-3	
2-2-18	AF16	17	M	Espanya		2	normativa
9-2-18	AF17	17	F	Espanya		3	
9-2-18	AF18	18	M	Espanya		2-3	
9-2-18	AF19	17	F	Espanya		3	
9-2-18	AF20	18	M	Xina			mobilitat
23-2-18	AF21	18	F	Bolívia			mobilitat
23-2-18	AF22	17	M	Equador			nouvingut
4-5-18	AF23	19	M	Pakistan			nouvingut
4-5-18	AF24	17	M	Espanya			

Font.- Elaboració pròpia, 2019.

⁶³ Els buits a la graella es deuen que els alumnes no fan referència.

Les entrevistes realitzades a l'IES de València es concentren també en dos moments: el primer període la setmana final de maig i primera de juny de 2017, i el segon període la primera quinzena de febrer per la jubilació en aquest moment del professor Arturo Arnau, que era el contacte que va permetre'm fer les entrevistes al centre Font de Sant Lluís.

A les entrevistes realitzades a València hi ha condicionants importants que no tenen tanta rellevància a Sueca. Els tres problemes bàsics descrits són: dos relacionats amb la mobilitat de la família perquè són persones que han arribat d'altres sistemes educatius nacionals fa un parell d'anys o han canviat molt de centre al sistema escolar valencià. El tercer problema està relacionat amb les exigències per formar part del programa de segona oportunitat: com que no tenen l'edat requerida l'opció és perdre un any, una manera d'entendre l'escolarització escandalosa a parer meu. És una forma de pensar que està en consonància amb el profit de l'escolarització obligatòria, la titulació. La veu dels alumnes és molt expressiva al respecte:

AF14- le dije que no podía porque todavía no había repetido entonces ese año me daba un poquito igual el tercero así que me lo tomase un poco de año sabático y mis padres me dijeron de ir el año que viene a diversificación y yo pues les dije que me parecía bien.

AF16- Sí, pero es lo que te dije, tuve un año sabático y no estudié ni hice nada.

Els elements definidors de la mostra d'alumnes valencians són: primer la seua homogeneïtat en estudis, tots formen part del programa PR4. La segona és que aporten informació no preguntada, informació emergent en tres interessants indicadors. Primer manifesten problemes a superar les matèries, inclús repetició de curs escolar en primària. Una segona informació emergent rellevant serà haver patit bullying i la passivitat enfront d'aquesta agressió. També tenim declaracions d'alumnes violents que han patit mesures correctores. Per últim, brota el condicionant de l'origen en la mitat dels alumnes entrevistats, alumnes que són al barri fa menys de tres anys i, per tant, no han pogut estar escolaritzats en tots els cursos d'ESO, no coneixen el barri ni tampoc, sorprenentment, els seus familiars. Alumnes que protagonitzen reagrupaments familiars complexos. Si fa anys que no s'han relacionat amb els pares, segons verbalitzen, poca cultura escolar es podran transferir. Valguen com a exemple les següents declaracions:

AF02- Cuando vine aquí a España porque ya te dije que mi vida no es muy normal porque soy una niña adoptada y entonces eso he tenido que pasar por muchas cosas antes de venir aquí...

AF04- Yo, yaaa, hemos cambiado todos. Antes no era así con mi padre con mi familia y ahora sí, sí, como bien (...) Yo eso lo aprendí por mi abuelo...

AF13- No, quiero quedarme aquí. Bajo a Marruecos solo para ver mis padres y vuelvo. (pregunte amb quina freqüència veu els pares) En verano, una vez al año. Por ejemplo este verano quiero bajar a Marruecos porque hace dos años que no lo hago.

El treball que vull completar és comprendre cadascuna de les situacions particulars buscant el sentit que atorguen les persones informants als seus fets, buscar el significat.

Hi haurà un seguit d'accions que s'han d'organitzar per arribar a interpretar les seues narracions: entrevistar, transcriure, descriure, buscar variables, centrar-me en categories d'anàlisi i intentar transferir els resultats que he produït a la teoria consolidant-la o matisant-la.

Les persones comprenem el món basant-nos en els nostres coneixements, valors i interessos, aquests elements els podem considerar diferents però són una creació social construïda històricament en un context espacial determinat.

La persistent preocupació per garantir el rigor de la investigació perquè aquesta tinga valor científic es desenvolupa tant per garantir la credibilitat de l'estudi, com la fiabilitat i validesa dels resultats. A aquesta finalitat també ajudarà a oferir els alumnes la possibilitat de comprovar i revisar la transcripció de les entrevistes com la confirmació de la credibilitat de l'estudi per experts.

Els resultats no poden ser repetibles perquè són únics, no es poden valorar a través del criteri quantitatiu de fiabilitat sinó que el valor arriba per la perseverança de l'investigador de mantindre la fidelitat a l'objecte d'investigació.

Els professors David Rodríguez i Jordi Valldeoriola (2009) defineixen dos aspectes de la validesa de la investigació:

Primer la validesa interna que ens indica el grau en el qual els resultats d'una investigació es corresponen a la realitat. En investigació qualitativa la realitat no es presuposa com a una cosa estable que es pugua objectivar. Per aquest motiu, parlarem de credibilitat, ja que cerquem la confirmació i el consens dels implicats.

Després la validesa externa ens indicarà el grau en què els resultats es poden generalitzar. En investigació qualitativa, l'investigador no estableix lleis universals ni arriba a formular principis generals. El criteri de validesa externa es transforma en criteri de transferibilitat, ja que els resultats i les conclusions a què s'ha arribat s'han de contextualitzar a altres realitats socials. No es poden extrapolar per se perquè sovint es tracta de fenòmens únics i singulars.

4.3.- Característiques dels entrevistats. Anàlisi de la mostra

L'objectiu del treball és explorar la rellevància de l'actitud dels alumnes en la qualitat del seu aprenentatge. Aquesta actitud la sabrem gràcies a l'anàlisi de les representacions socials dels alumnes. Saber les motivacions que dirigeixen la seua elecció educativa, el seu itinerari escolar quan interpreten l'oferta educativa que els proposa el centre escolar. Al definir la mostra estudiada sobre alumnes que s'acullen a itineraris de segona oportunitat, volem saber si aquesta oferta alternativa la valoren com una alternativa valuosa per aconseguir la permanència i la promoció que buscaven, dins la cultura escolar que el sistema els ha oferit. El canvi d'actitud de l'alumne pot estar afectada pel que les famílies esperen de la cultura escolar o per la manera «*com es difon el coneixement sobre els fets socials per provocar un canvi d'actitud i comportament*» (Martínez, Souto i Sota 2014, p.311).

La satisfacció aconseguida pels alumnes se centra a descobrir les relacions emocionals generades a l'aula i recordades després de l'escolarització, el currículum ocult, que ha resultat de les relacions amb els professors, companys i la forma com se li presenten els continguts a través de les narracions del

seu itinerari escolar i la interpretació a través de la teoria de les representacions socials. Els documents oficials que certifiquen resultats acadèmics no són les fonts d'informació determinants.

La satisfacció percebuda i recordada sobre l'escolarització viscuda, fonamentada en les experiències escolars, ha estat un condicionant rellevant per definir la motivació dels alumnes.

L'aula és l'espai de relació privilegiat on es generen els processos d'ensenyament-aprenentatge i on les relacions que s'estableixen resten invisibles a la resta de la comunitat educativa. Els alumnes entrevistats han format part d'aules de segona oportunitat molt diferents de l'IES Font de Sant Lluís de València, on els alumnes cursen el programa PR4, i a l'IES Joan Fuster de Sueca, on els alumnes com hem vist han cursat diferents programes de segona oportunitat.

Els dos centres permetran, al comparar-los, apreciar la influència del medi sobre les decisions de l'alumnat, aspecte que també servirà per a apreciar la diferent forma d'interpretar la legislació curricular i la funció professional als centres referits.

Les fonts d'informació que treballaré seran: primer les **entrevistes** semiestructurades que possibilitaran la descripció de les representacions socials dels alumnes i les accions educatives dels professors; segon **els diaris** del professor elaborats a Sueca resultat de l'observació participant; per últim, **els documents** que genera el centre, la documentació oficial. Una tríada de fonts d'informació que permeten validar les hipòtesis que hem formulat.

La població escolar caracteritzada a través de la mostra busca acreditar actituds que influeixen en itineraris d'escolarització marginal, incomplets. Els comportaments dels alumnes perifèrics mostren models de socialització als centres educatius entrebancats que l'administració dirigirà a programes de segona oportunitat per titular. Els entrebancs són diversos tant en nombre com en intensitat però tots ells col·laboren en definir un itinerari escolar accidentat que els situa als informadors en el que els professors Juan García i Xosé Souto (2020) defineixen com perifèries escolars.

Aquest conjunt diferenciat, segregat del conjunt de la població escolar *normal*, conforme amb el model o canon que el currículum defineix, transita una escolarització en risc d'exclusió educativa i social. El seu testimoni serà rellevant per diagnosticar quines barreres caldrà conèixer per a intentar remoure-les o almenys endolcir-les.

Les entrevistes als professors permetran, per la seua banda, definir el context on l'alumnat se socialitza i amb quines condicions, posant especial atenció a l'oferta educativa des de les ciències socials.

L'evolució de les funcions de la institució escolar (Tarabini, 2020) ha estat un procés històric que porta aparellada una evolució en les bases tant teòriques com metodològiques que fonamenten el seu estudi científic. Evolució que també ha suposat privilegiar uns problemes escolar sobre d'altres: «*el mode de plantejar-los reflecteix també una forma d'entendre'ls i definir-los, un marc mental que projecta els seus components ideològics sobre l'educació en el procés de concepció d'aquestes mesures*» (Madalena i Peris, 2020 p.62).

Bona prova d'aquest canvi és l'Ordre 20/2019⁶⁴ de 30 d'abril que dona resposta educativa per la inclusió de l'alumnat. L'anàlisi de la realitat escolar des de la inclusió situa els problemes educatius fora de l'alumne, els conceptualitza com a problemes i afecten tot l'alumnat. Ja no els classifiquen els

⁶⁴ Ordre que desenvolupa aspectes del Decret 104/2018 de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. <https://www.dogv.gva.es/va/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>

alumnes, ara es classifiquen les barreres que dificulten gaudir del dret públic comú que és l'educació. Inclusió i equitat són els elements bàsics per assegurar l'accés, la participació, la permanència i el progrés de tots l'alumnat en totes les experiències educatives. La responsabilitat de tota la comunitat educativa és aconseguir que aquesta actualització conceptual pugui aplicar-se a la realitat de manera efectiva i no quede en una aspiració nominal.

Centrant-me en els alumnes entrevistats, es poden caracteritzar a partir dels obstacles que manifesten en les entrevistes i als que atribueixen la seua posició perifèrica dins el centre escolar. Hi ha diferents classificacions dels problemes: pel seu origen, intensitat i rellevància. Aquestes diferències m'interessen especialment i, per això, busque en contextos diferents afeccions dels itineraris educatius.

L'èxit en compaginar, lligar la teoria i l'experiència empírica és, en aquest punt, necessària. Les característiques dels entrevistats seran el resultat d'analitzar els testimonis a partir d'un plantejament teòric donat. Identifique les característiques dels alumnes segons les seues narracions personals que tractaré a partir d'uns elements teòrics que serviran per emmarcar els resultats: marca l'abast de la investigació i també els seus límits. La manera d'estructurar la investigació posa límits a la mateixa i condiona la manera que donem atributs als entrevistats, les seues qualitats peculiars.

El primer pas és situar les dades com a elements «principalment descriptius que es basen en percepcions, creences i opinions exterioritzades pels subjectes de la mostra en relació a les pròpies vivències i experiències» (López, 2020, p.116). La proposta metodològica per analitzar la representació social del saber escolar l'expliquen els professors Xosé M. Souto, Diego García i Carlos Fuster (2018). A més del plantejament teòric es completa amb la proposta legislativa de l'Ordre d'Inclusió 20/2019 de 30 d'abril i les aportacions dels professors Mariano Fernández Enguita (2010) i Aina Tarabini (2017).

L'Ordre d'Inclusió de 30 d'abril⁶⁵ defineix possibles barreres a l'accessibilitat al dret bàsic públic i comú com és l'educació. No segrega l'alumnat, es centra en barreres que poden afectar-lo en la seua escolaritat. Problemes d'accessibilitat física, sensorial, cognitiva i emocional i la resposta educativa que els han oferit per la inclusió. Identifica sis tipus de barreres que podem organitzar com una mena de cercles concèntrics que afecten l'alumnat: barri, centre i aula i les variables principals que considerarem.

Quadre 4.7.- Barreres a l'accés a una escolarització plena.

Ambients concèntrics	Barreres	Variables
Barri	Socio-econòmiques	Renda familiar Distància llar-centre
	Socio-familiars	Ambient de risc Barreres comunicació
Centre	Infraestructurals	Deficiències estructurals
	Organitzatives	Interpretació del currículum
Aula	Comunicatives	Relació alumne-alumnat Relació alumne-professorat
	Actitudinals	Segregació Bullying

Font.- Elaboració pròpia en base a Ordre 20/2019 de 30 d'abril.

⁶⁵ L'Ordre d'Inclusió es basa en el Decret 104/2018 de 27 de juliol del Consell que desenvolupa els principis d'equitat i inclusió en el sistema educatiu valencià. DOGV 07.08.2018.

Quadre 4.8.- Alumne: Operacionalització del concepte «vinculació educativa». Indicadors de la vinculació escolar.

Conductual	Assistència regular a classe
	Comportament positiu a classe
	Implicació positiva en activitats d'aula i de centre
	Implicació en activitats no acadèmiques i/o voluntàries del centre.
	Preparació i realització de tasques escolars
Emocional	Opinió del professorat (pros i contres)
	Confiança en la figura del professorat
	Opinió del centre (pros i contres)
	Percepció de suport acadèmic per part del professorat
	Percepció de suport institucional per part del professorat
	Percepció de discriminació, exclusió, etiquetatge (revers)
Cognitiva	Sentit de pertinença en relació al centre
	Sentiments experimentats en el centre
	Motivació per aprendre
	Interés en les activitats d'aprenentatge
	Creences sobre la utilitat de l'institut i l'estudi
	Autopercepció com estudiant
	Autoregulació del comportament i estratègies d'aprenentatge
	Implicació en activitats d'aprenentatge fora del centre

Font: Tarabini, A. et alii (2015b, p.9).

El quadre 4.7 mostra uns condicionants que depassen l'ambient escolar, que busca una contextualització més general. L'accés a la ciutadania és un problema social no només escolar. Les deficiències del sistema escolar en complir les funcions que la societat li assigna es pot mesurar en diferents indicadors: la satisfacció dels membres de la comunitat educativa, la formació integral dels alumnes.

Al quadre 4.8 veiem un seguit de problemes inscrits més al món escolar. Tots dos m'ajudaran a definir els elements que han de permetre'm la translació des de dades extretes de les entrevistes a teories analítiques primer i interpretatives finalment.

També m'he fixat en les aportacions dels professors Mariano Fernández, Luís Mena i Jaime Riviere (2010) en referència al fracàs no és un procés neutre sinó que hi ha indicadors conduents a consolidar les desigualtats socials, en part per la dificultat en distribuir el coneixement pel seu valor dins l'estructura social. La contribució del professor José Manuel Escudero (2012a, 2012b) insisteix en les diferents modalitats i itineraris d'exclusió pels que els alumnes poden transitar.

A través de l'entrevista semiestructurada es demana a l'informant que verbalitze els records des del passat al present i d'ací al futur. Les variables que intentem recollir estan relacionades amb els espais, ambients o càpsules de referència territorial que permeten contextualitzar: volem situar a l'informador en un temps concret, en un espai concret i que relate una experiència concreta. El resultat ha estat l'elaboració d'aquestes graelles fonamentades en les aportacions teòriques abans enumerades.

Quadre 4.9.- Categorització dels resultats de les entrevistes a l'alumnat.

Temps	Espai	Categoria principal	Subcategories	Record viscut	
Passat	Centre	Espai viscut		Control	
		Companyes	Socialització	Etiquetatge	
		Professorat	Nivell i forma exigència	Invisibilització	
		Programació	INCLUD-ED	Optativitat	
		Profit	Aprendre-titular	Inserció social	
	Aula	Espai viscut	Lloc-equipaments	Segregat-no	
		Companyes	Cohesió-grup	Conflictivitat	
		Professorat	Personalitat	Acadèmic-guia	
		Matèries	Oferta	Àmbit-disciplinar	
		Programa	Materials	Propis-editorials	
		Alumne	Autoimatge	Naturalitza vulnerabilitat	Culpabilitza
			Actitud	Submissió-enfrontament	
Competències	Memòria-pràctica				
Motivació	No estudia				
Ocupació	Relació món treball				
Afició	Relacions socials				
Participació	Inclusió				
Support	Supervisió		Atenció a feina que fa		
Família	Transferència	Capital cultural	Interés per millorar		
	Convivència	Conflictivitat	Desestructuració		
	Participació	Connexió	Desconeixement		
	Arribada	Coneix cultura			
Barri	Satisfacció	Inclusió-aïllament			
	Identificació	Topofilia			
Futur	Alumnat	Projecte	Titulació insereix	Espai percebut. Valoració a futur.	
		Ficció distància	Si-no		

Font.- Elaboració pròpia segons Souto, García i Fuster (2018).

Quadre 4.10.- Categorització de les entrevistes del professorat.

Temps	Espai	Categoria	Subcategoria	Idea	
				Intrínseca	
				Vocació	
		Perfil	Motivació docència	Compromís social	
				Extrínseca	
				Referent	
Passat	Professorat	Experiència	Satisfacció		
			Dèficits		
		Especialització	Interés		
			Obligat		
		Diversitat	Programes		
			Materials		
			Atenció	Segregada-inclusiva	
Present	Alumnat	Característiques	Capacitats		
			Voluntat		
				Desconeixement	
	Programes	Aules/grup	Homogènies		
			Heterogènies		
	Famílies	Relació	Col·laboració		
Desconnexió					
Futur	Sistema	Diversitat	Reproduir-transformar		
			Millorar-empitjorar		

Font.- Elaboració pròpia en base a Souto, García i Fuster (2018).

Els quadres 4.9 i 4.10 mostren els diferents objectius en la realització de les entrevistes a l'alumnat i al professorat.

Per últim mostre dos quadres preparatoris dels dos que acabe de descriure. El primer és el model inicial sobre el plantejament inicial de les entrevistes als professors i indicadors escolars que es poden considerar per definir les característiques dels centres educatius en aplicar la legislació i definir la cultura escolar de la comunitat educativa.

Quadre 4.11.- Plantejament de les entrevistes realitzades al professorat.

ORDRE	DE QUÈ VULL PARLAR	COM PREGUNTE
1. Motivació personal	Quan va decidir ser professor/a.	Recordes per què decidires ser professor/a. Et va influir algú.
	Què és el que millor recorda.	Quin és el millor record que té. Experiència més gratificant en la seua carrera.
	Quin ha estat el problema recurrent.	Quin és el problema més greu que ha hagut de superar. Experiència més nefasta.
2. Especialització professional	Què el va decidir a fer diversitat.	Per què decidires centrar-te en atenció a la diversitat.
	Pensa que ha aconseguit els objectius.	Quin objectiu persegues.
3. Interés diversitat	En quins programes ha participat.	Malgrat el canvi de llei, què roman intacte en diversitat. Les lleis han servit per millorar o per ocultar. Quin programa creus que és el millor.
	Ha usat materials propis o elaborats per editorials.	Has trobat materials o els has creat. En què es diferencien dels materials ordinaris.
	Organització del temps i l'espai a classe.	Espai diversitat estava integrat aulari o era espai diferenciat. Què és millor.
		Organització del temps era similar o hi ha diferències.
4. Element definitori diversitat	Quina característica defineix l'alumnat.	L'alumnat de diversitat té alguna característica definitiva: caràcter, capacitat, motivació.
		Qui envia alumnat a diversitat: sistema, departament d'orientació, famílies, alumnat.
	Com seria l'ensenyament més efectiu.	Quin element canviaries per millorar la diversitat.
	Qui hauria de canviar.	Hauria de canviar administració, centre, professorat, alumnat, famílies.
5. Situació actual	Integració excloent o integració real.	Es pot oferir la mateixa qualitat educativa canviant elements del currículum i organització E-A.
6. Situació futura	Futur: millorarà la situació.	Com veus la situació d'ací a 5-10-20 anys.

Font.- Elaboració pròpia segons M. Vallés (2007).

Per a cadascuna de les tres dimensions d'anàlisi s'ha procedit a identificar les variables i els indicadors més rellevants per al nostre context específic: el de centres d'educació secundària obligatòria dintre del marc legislatiu espanyol.

Quadre 4.12.- Professorat: Operacionalització del concepte «Habitus Institucional».

Dimensions i subdimensions		Indicadors
Estatus educatiu		Titularitat (pública-privada)
		Oferta (batxillerat, CFGM, CFGS, ...)
		Composició social
		Nivell demanda
		Perfil educatiu (repetició, graduació)
Pràctiques organitzatives	Organització entre el professorat	Distribució de poder i rols
		Apertura a la comunitat
		Formació del professorat
		Mecanisme de coordinació professorat
	Gestió de l'heterogeneïtat	Dispositius de gestió de l'heterogeneïtat
	Mecanismes de diversificació curricular	
	Mecanismes d'orientació	
Ordre expressiu	Entre el professorat	Identitat del centre
		Objectius i creences compartides
		Pràctiques de respecte mutu
	Concepció heterogeneïtat-diversitat	Implicacions en les pràctiques organitzatives
		Lògica de gestió de la diversitat
Concepció èxit-fracàs		Concepció de l'èxit escolar
		Factors atribuïts a l'èxit-fracàs
		Percepció de la funció docent per explicar l'èxit-fracàs
	Confiança cap a l'alumnat i les seues capacitats	

Font.- Tarabini, A. et alii (2015b, p.8-9).

CAPÍTOL 5

CATEGORIES CONCEPTUALS. TEORIA

L'actitud i el comportament dels alumnes, generadors i perpetuadors d'obstacles que dificulten la tasca escolar, l'hem convertit en el problema d'investigació del present treball (Souto i García-Monteagudo, 2019).

El tractament del problema necessita primer triar els fonaments teòrics que ens ajudaran a definir el procés metodològic per poder fer aportacions des de la investigació per aplicar-ho al treball escolar diari.

La investigació participa de la preocupació per oferir una cultura escolar profitosa a tots els escolars definint un territori epistèmic on la geografia de la percepció a l'empara d'altres ciències socials: la teoria sociològica de les representacions socials; la neurociència i el constructivisme seguint la via proposada pels professors Souto i García-Monteagudo (2018; 2019). L'avanç disciplinari es realitza generalment des de fonaments epistemològics particulars però l'estudi d'un problema real concret seria inconsistent i fragmentari si no col·laboraren diferents disciplines acadèmiques.

Les aules han estat definides com un espai *privat* (Martínez et alii, 2014), *caixa negra*⁶⁶ o regne taifa (Fernández-Enguita, 2019 i 2020). Volem explorar i descobrir el que passa a l'espai íntim de les aules i proposar, des de la Geografia, quins problemes socials i ambientals hem de considerar pertinents per generar situacions d'ensenyament-aprenentatge profitoses. Merchán (2009b) i Merchán i Duarte (2014) afirmen que no sabem com les prescripcions educatives afecten a la pràctica a les aules.

La metodologia serà «*conseqüència del propi desenvolupament de l'anàlisi i el procés de les dades obtingudes en relació a la seua finalitat*» (Merchán i Duarte, 2014, p.77). El problema s'estudia des de l'experiència amb la realitat estudiada, recollint, analitzant i interpretant les dades recollides de la mostra d'alumnes i professors entrevistats. Explorar per descobrir la realitat de les aules i proposar una alternativa que transforme la forma d'oferir els elements de la cultura bàsica, des de la forma en què la tradició geogràfica explica els problemes ambientals i socials percebuts pels alumnes.

L'elaboració del marc metodològic, llavors, es realitzarà construint i alimentant, des de les bases teòriques pròpies, i gràcies a la literatura acadèmica consultada, un discurs per aprofitar els records escolars dels alumnes de programes de segona oportunitat i de la manera d'entendre la professió dels companys que amablement han compartit la seua representació social sobre la manera de desenvolupar la seua professió. La finalitat és analitzar els records expressats en les entrevistes respecte de la seua experiència educativa al centre i a l'aula i, sobretot, respecte del currículum retingut dels coneixements de les ciències socials. La mostra d'alumnes ha mostrat dificultats en adaptar-se a la proposta curricular ordinària precisant des de repeticions de curs fins a seguir itineraris de segona oportunitat.

⁶⁶ L'escola es tracta com una caixa negra, interessa qui entra i qui (o com) surt posant èmfasi en les anàlisis estadístiques, en la falta de transparència i en el refús o domesticació dels intents de reforma. Consulta en línia el 19-5-2021 <https://blog.enguita.info/2019/02/el-aula-como-caja-negra-o-como-morir-de.html>

Aquest capítol exposa els fonaments teòrics bàsics, les característiques de les entrevistes, la forma en què s'analitzarà l'entrevista i les taxonomies resultants. L'elecció de la teoria que bastirà el nostre treball es genera definint un territori epistèmic que guie la nostra interpretació dels fets i mostre els límits de la investigació. Les entrevistes realitzades són les nostres fonts principals que complementades amb altres documentals analitzarem per intentar generalitzar les idees dels alumnes a través de dues formes: categoritzant els obstacles i elaborant una taxonomia d'alumnes. José Beltrán afirma que «*el motiu de la reconstrucció biogràfica és la formació de teoria*» (2018, p.40).

Als capítols anteriors hem analitzat els mètodes que faciliten el treball de camp, ara cal transformar les dades en fets, és a dir, l'observació en el moment de l'entrevista ara es transformarà en un fet amb l'ajut de l'elaboració teòrica dels fets.

Les dades empíriques seran la traducció que fa l'investigador de les emocions i sentiments que alumnes i professors entrevistats transmeten. La implicació de l'investigador és absoluta tant al triar la teoria, elaborar la metodologia com arribar a les conclusions en atribuir un significat abstracte, malgrat que no siga generalitzable, a les informacions. Per aconseguir-ho es desenvoluparà un doble procés pel qual organitzarem els obstacles en categories i realitzarem una taxonomia amb els alumnes perifèrics entrevistats, en els quals la combinació d'obstacles generarà una gradació ordinal a partir de les seues manifestacions.

5.1.- Fonaments teòrics

Les bases teòriques, com hem explicat, han d'establir-se necessàriament abans del treball empíric i la seua tria estarà condicionada per l'interès personal respecte d'un problema escolar i social, en el nostre cas, les possibilitats d'accedir al dret fonamental, a un ensenyament bàsic que permeta tant el desenvolupament personal com la inserció social satisfactòria d'una part important de la població escolar que hem classificat a través del concepte perifèries educatives.

La metodologia que guia la nostra investigació se centra en les experiències que alumnes i professors rememoren, a través de les entrevistes a alumnes i professors, les experiències educatives a les aules i centres escolars que els serviran per a articular representacions socials, guies per a l'acció. José Beltrán (2018) explica com l'investigador no només ha de descriure fenòmens socials, sinó que els reescriu, interpretant el discurs biogràfic expressat a través del llenguatge. La seua implicació en la valoració dels materials obtinguts és necessària i, citant a Alonso (2003), afirma que sense model de representació social no és possible la lectura de les entrevistes.

Els resultats de les entrevistes seran completats, com hem vist al capítol precedent, amb documentació acadèmica generada als centres.

Portela, Martínez i García reflexionen sobre el valor de testimoni expert dels alumnes per les experiències educatives viscudes que han quedat silenciades fins que hem disposat de raons legítimes per valorar-les com evidències verídiques. Conferim a alumnes i professors autoritat epistèmica perquè en virtut dels seus coneixements «*qui fa l'afirmació és una garantia que justifica creure en la veritat d'allò que afirma*» (2014, p.108).

Respecte de la realitat estudiada hem de realitzar les següents consideracions⁶⁷:

1. Treballem sobre fenòmens socials caracteritzats tant per no ser directament observables i necessitar interpretació de l'observador, com per no oferir dades numèriques, per ser aquestes qualitatives.
2. Aquestes característiques ens obliguen a operacionalitzar, a traduir-traslladar elements del llenguatge teòrics, conceptes abstractes, al llenguatge d'investigació, a indicadors que ens permeten mesurar les variables.
3. Haurem de buscar una escala que ens permeti classificar les variables considerades per categories. L'escala que farem servir per a mesurar i organitzar les dades qualitatives obtingudes de les entrevistes serà l'ordinal, per generar categories i mesurar-les.
4. Les dades obtingudes seran fragmentàries i parcials i, per això, caldrà acumular dades, insistir en l'obtenció de dades per dotar-les de validesa, fiabilitat i aconseguir un mesurament consistent.

Els records dels alumnes són personals i particulars però comparteixen les representacions socials sobre la cultura escolar formada a través de complicats itineraris educatius, també compartits com afirmen Souto, García i Fuster (2018) que destaquen la dissonància present entre els diferents currículums generats a les aules: el currículum regulat, la interpretació que d'ell fan els professors per adaptar-se al context i el currículum retingut pels alumnes, que serà un dels nostres objectes d'estudi. En aquesta relació a les aules els autors atorguen al professor la major responsabilitat per aconseguir els objectius educatius que la legislació especifica. La realitat però mostra la tensió entre dos models de planificar l'assoliment dels objectius: intentar que l'alumne s'adapte al currículum homogeni i estable o intentar adaptar el currículum a les necessitats i interessos dels alumnes per mobilitzar el seu desig d'aprendre.

L'anàlisi de les narracions dels alumnes i dels professors, les representacions socials que les guien i les fonamenten necessitem «*categoritzar les respostes en alguns elements que puguem convertir-se en factors explicatius. Les categories conceptuals són una ferramenta teòrica que ens permet agrupar dades semblants per poder ser utilitzades en una argumentació i la seua generalització posterior*» (Souto, García i Fuster, 2018 p.59).

En la mateixa línia, Raúl López exposa que la forma de treballar les narracions de professors i alumnes serà: «*descriure, descodificar, traduir i comprendre els significats –i no la freqüència- de fenòmens concrets que es desenvolupen en el pla social (...) es requereix necessàriament un sistema de codificació i categorització que done sentit a tota la informació continguda*». (2019 p.116).

Les opinions i sentiment recollits a les transcripcions ens permetran explicar i argumentar sobre les experiències escolars si aconseguim recuperar les experiències dels subjectes de la mostra a través de les seues biografies dibuixant una realitat social contextualitzada en un espai i temps donat, una construcció que evoluciona i es transforma com explica José Beltrán a través de les respostes donades a «*les situacions que se'ns presenten i a les experiències que vivim*» (2018, p.43).

Les lectures de la geografia i altres ciències socials ha permès transformar l'observació de la realitat de les aules en categories conceptuals, al mateix temps que les conjectures inicials han facilitat l'elaboració

⁶⁷ Realitzades en base al web de l'Institut d'Estudis Andorrans: <https://www.iea.ad/pagines-tematiques/operacionalitzacio-de-conceptes> Consulta el 5-7-2020.

de les hipòtesis que volem validar amb les dades del treball de camp. La Geografia ha sigut d'aquesta manera una eina d'interpretació de les opinions de l'alumnat sobre el saber escolar; en especial des de l'escola de la percepció i el comportament hem pogut esbrinar aspectes subjectius que determinaven les conductes de l'alumnat i, sobretot, a la seua actitud davant de l'estudi dels fenòmens socials que apareixien a les classes dels seus programes escolars.

En concret el nostre treball, emmarcat a les aules de dos centres escolars, busca plantejar una alternativa a la tradicional oferta disciplinar de continguts i des de la tradició geogràfica que inaugura Horacio Capel (1973) amb la geografia de la percepció i del comportament, basada en l'oferta interdisciplinària de continguts de les Ciències Socials en l'Educació Secundària Obligatòria.

La hipòtesi es bastirà des de la tradició teòrica escollida i permetrà: definir les unitats d'observació; fixar les variables de mesura, tant la independent o desencadenant com les dependents o derivades i també els límits a la neutralitat valorativa de l'investigador.

La població objecte d'estudi no és, per tant, tota la població escolar sinó aquell grup a qui el sistema no sap atendre, no satisfà les seues necessitats educatives i, malgrat tot, no vol abandonar el sistema educatiu sense titular. La mostra està composta per quaranta-sis alumnes de dos centres d'educació secundària diferents: un a Sueca i l'altre a València. Una població que mostra poc interès per l'estudi dels problemes socials i culturals tal com apareixen al currículum tradicional. La falta de motivació incidirà posteriorment a un comportament disruptiu.

5.2.- Característiques de l'entrevista

Les característiques de l'entrevista com a font de coneixement ha estat estudiada pels professors Portela, Martínez i García (2014) els quals expliquem el tractament que necessiten per aconseguir interpretar-les. Destaquen com característiques bàsiques el seu caràcter verbal, la seua naturalesa social, compartida i el fet de ser un testimoni afirmatiu.

Analitzem primer els testimonis autobiogràfics dels itineraris escolars dels alumnes. Els alumnes generen una font que no només informa sobre l'aprenentatge aconseguit sinó que inclou aquest dins la socialització que han realitzat al context escolar els nostres informants.

El testimoni oral generat individualment és, però, una creació social (Lahire, 2012), aquest fet li atorga valor com a coneixement expert generant memòria educativa. Cal recordar que el testimoni travessa diferents filtres en la translació des de les narracions biogràfiques a les dades qualitatives que possibilitaran l'anàlisi de la realitat escolar. Els filtres seran una limitació important per realitzar una interpretació profitosa. També cal qüestionar-nos la qualitat del testimoni però cal recordar: *«qui diu el que diu estaria expressant que creu en la veritat del que diu (que és veritat) i, a més, té la intenció que aquell a qui ho diu també ho crega, comptant amb suport per fer-ho»* (Portela et al. 2014, p.105). El testimoni és revestit, llavors, d'autoritat epistèmica per crear coneixement, té vàlua per se.

L'aproximació abans descrita ha estat possible, com hem explicat quan exposàvem el concepte de territori epistèmic, gràcies a les aportacions des de la Sociologia de la Teoria de les Representacions Socials⁶⁸ que explicarem tot seguit basant-nos aportacions ja clàssiques.

⁶⁸ Una bona aproximació al tema de les representacions socials es pot seguir en García Monteagudo, Diego (2016) Representaciones Sociales e innovación geogràfica. El caso de València. Cuadernos de Geografía nº98 pp.5-28 Universitat de València.

El filòsof Immanuel Kant sostenia que més rellevant que el que es coneix és com es coneix, com s'arriba al coneixement. La forma de conèixer és condicionada tant per l'experiència sensible prèvia com per les capacitats del nostre organisme per relacionar-se amb la realitat. És el fonament teòric que bastirà les aportacions posteriors. Els nostres sentits en atendre un estímul generen una resposta d'acord amb els coneixements previs adquirits.

La nostra actitud i comportament envers el context que ens envolta es fonamenta en regles de sentit comú. Aquestes regles generen un sistema precodificat de la realitat, que servirà de base per les accions futures. Intenta anticipar-se, generar expectatives de futur.

El professor Antonio Damasio afirma: *«les estratègies de raonament necessiten la col·laboració dels sentiments per generar decisions de futur»* (2001, p.240). Elements biològics i elements socials es combinen per realitzar les tres funcions bàsiques del cervell, segons l'autor citat, necessitant prèviament tindre consciència d'ell mateix i contextualitzar les accions:

1. Memoritzar representacions - passat.
2. Manipular-les, ser creatiu - present.
3. Anticipar resultats, memòria de futur - futur.

La professora Denise Jodelet explica que el coneixement espontani, ingenu, de sentit comú o pensament natural és socialment elaborat i compartit i és, alhora, procés i producte, per tant, és un coneixement pràctic. Explica que la representació social es genera a partir de dos processos: l'objectivació *«una operació formadora de la imatge i estructurant»* (2010, p.481) que «genera una construcció selectiva i subordinada a un valor social» (op. cit., p.483) i l'ancoratge que ocorre al comprovar que la representació social és útil i s'integra al sistema de pensament. La seua característica més interessant per al nostre estudi és que consolida sistemes de recepció que impedeixen l'assimilació de nous coneixements. Aquesta rigidesa en l'assimilació de nous coneixements interessa al treball educatiu. L'aprenentatge és una acció voluntària clau en la definició de la conducta humana i, com hem vist, les representacions socials dels alumnes poden facilitar o obstaculitzar els seus processos d'aprenentatge i socialització, al portar sistemes de precodificació del coneixement pràctic funcional (Palacios, 2018a).

Aquesta rigidesa és resultat de la manera que la representació social organitza el coneixement a partir d'un nucli central estructurant de coneixements jerarquitzats que unifica i estabilitza la representació (Abric, 2001; Domingos, 2016).

Les conductes però, no generen una mateixa resposta en una població homogènia. Aquesta diversitat l'explica Claude Flament a través del concepte condicionalitat: les representacions socials adequen les conductes, la resposta a *«la condició realitzada en l'instant considerat»* (2001, p.36). La resposta ha de ser conforme a un context espaciotemporal donat.

Sobre aquestes bases teòriques volem descriure les entrevistes per convertir-les en dades qualitatives a través de la seua categorització.

Les entrevistes ens han permès situar temporalment a l'informant en un moment de la seua vida. Des del present, el dia que realitzem l'entrevista, li hem demanat tant referències del passat com referències al seu projecte de futur.

Li preguntem per barreres, obstacles i entrebancs que hagen hagut de superar durant la seua escolarització. Els tractem com estímuls que han pogut generar en ells sentiments que hagen dirigit el seu comportament.

El protocol emprat per a fer les entrevistes ha estat experimentat al projecte «Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar⁶⁹». Nosaltres hem intentat adaptar aquesta estructura a les característiques dels contextos que anàvem a estudiar.

El resultat ha estat la categorització de les entrevistes identificant descriptors que verbalitzen els entrevistats, relacionant-los amb les categories d'anàlisi que hem definit abans i que són coherents tant amb la literatura acadèmica sobre les perifèries escolars i també amb la legislació vigent⁷⁰.

Figura 5.1.- Model base d'entrevista semiestructurada a l'alumnat.

DESENVOLUPAMENT DE L'ENTREVISTA: ALUMNAT
Bon dia/vesprada. Estem amb En/Na.... Alumne del centre.... Cursos escolars...
Bé, ja coneixes l'objectiu de l'entrevista, així que podem començar amb la primera pregunta. Comencem?
E: Quins records tens del pas pel centre on estudiaves PDC/PQPI/PR4?
Com era el teu dia a dia com a alumne de PDC/PQPI/PR4? Anaves a gust a l'institut?
Què t'agradava més i menys del centre quant cursaves PDC/PQPI/PR4? Estaves més a gust en PDC/PQPI/PR4 o en els cursos anteriors?
Per què vas entrar a PDC/PQPI/PR4? Qui et va recomanar entrar en aquest curs?
Us demanaven algun informe o alguna entrevista per entrar a PDC/PQPI/PR4?
Què pensaven els teus pares sobre la teua entrada en aquest curs?
E: Com era la classe on estudiàveu?
Era diferent de la de cursos anteriors? Estava situada al centre o en un costat del centre? Et senties separat/segregat dels altres alumnes del centre per cursar PDC/PQPI/PR4? O et senties privilegiat?
E: Com era la relació amb els companys/es de classe?
Vas conèixer a algun amic especial durant el curs?
Segueixes mantenint amistat amb alguns d'aquests companys actualment?
Tens algun amic d'un altre país-cultura?
E: Com era la relació amb el professorat que us donaven classe?
Com era el desenvolupament de la classe?
Des que començàveu, corregíeu les activitats, llegies en veu alta, el professor explicava el llibre de text o apunts d'ell, feies deures a classe, treball per a casa
Hi havia algun professor o professora que t'agradara més o menys? Per què?

⁶⁹ Referència GVAICO2016-092 en el marc de la convocatòria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports per Ajudes per a Grups d'Investigació Consolidables (Ordre 6/2015, de 9 de setembre).

⁷⁰ Ordre 20/2019 30 abril regula Inclusió. Decret 104/2018 de 27 juliol del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. DOGV 8356.

E: Quins canvis recordes en la manera d'estudiar assignatura- examen durant PDC-PQPI -PR4i en els cursos anteriors?

Com treballàveu a classe? (Textos, mapes, pòsters, murals, power point, fitxes, llibres de lectura, excursions ...?)

Quines diferències recordes entre les assignatures que estudiaves a PDC/PQPI/PR4?

Quina t'agradava més i menys? Per què?

En general estaves satisfet amb les notes que vas obtindre a PDC/PQPI/PR4?

Creus que si no hagueres fet PDC/PQPI/PR4 no hagueres obtingut el graduat escolar?

E: Treballaves totes les matèries per igual o hi havia alguna que no havies d'estudiar?

Esperaves que el professorat t'aprovarà al final?

Tenies una estratègia apresada en cursos anteriors?

Exemple 1: Primer trimestre seguies de vacances. El segon mostraves preocupació al professorat i el tercer agoviaves a família i professorat per què t'aprovaren.

Exemple 2: No et molestaven les males notes? És més, al ser considerat malote tenies millors relacions amb companys i companyes i el professorat et tractava millor?

E: Quines coses canviaries del curs de PDC/PQPI/PR4 tal com tu ho recordes?

El recomanaries a una altra persona? Per què?

E: Durant el teu pas com a alumne de PDC/PQPI/PR4, tenies alguna afició fora del temps de classe? (Lectura, practicar esport, anar al cinema)

Per què et vas interessar per aquesta activitat?

E: Ara que ja ha passat un temps des que vas acabar PDC/PQPI/PR4 i estàs cursant... o has cursat?

E: Creus que t'ha servit cursar PDC/PQPI/PR4?

Per a què t'ha servit? Per a comprendre el món en el qual vius, saber fer currículum, buscar feina, continuar estudiant, descobrir la teua vocació, els teus interessos, millorar el temps d'oci, gust per la lectura

E: Com imagines la teua vida d'aquí a uns anys?

T'agradaria seguir vivint en la mateixa localitat?

Com consideres que és el barri on vius: ric/pobre, assequible per viure, multicultural ...?

Aniries a una altra localitat espanyola o fins i tot a un altre país per feina?

E: Si vols, pots explicar-me alguna altra informació/anècdota que consideres important per a aquesta investigació i que no hages pogut comptar abans. Hi ha alguna cosa important que vullgues afegir?

E: Moltes gràcies per col·laborar en aquest projecte i dedicar-nos part del teu temps. Gràcies per la teua amabilitat.

Figura 5.2.- Model base per entrevista semiestructurada al professorat.

DESENVOLUPAMENT DE L'ENTREVISTA: PROFESSORAT

Hola, bon dia la finalitat d'aquesta entrevista gravada és conèixer l'opinió del professorat sobre els programes d'atenció a la diversitat. En concret el professorat que està més implicat. Tinc unes quinze preguntes preparades però potser no siga necessari fer-les totes, i vosté pot no contestar les que considere. Li garantisc la confidencialitat de les respostes i que les respostes només seràn utilitzades en l'elaboració de la tesi doctoral, per això hem firmat abans document de consentiment informat. Bé, anem allà.

- 1- Quan va decidir ser professor?
- 2- Què és el que millor recorda?
- 3- Què li desagrada de la seua professió?
- 4- Que el va decidir fer diversitat?
- 5- Què pensa que encara no ha pogut obtindre dels objectius marcats?
- 6- En quins programes d'atenció a la diversitat ha participat: PDC, PQPI, Formació Bàsica, d'altres?
- 7- Ha format part de grups d'innovació o ha contrastat la seua metodologia amb altres?
- 8- Usava materials editats o elaborats per vosté? En quina proporció?
- 9- Quina característica creu que defineix als alumnes de diversitat?
- 10- Com seria l'ensenyament més efectiu?
- 11- Que hauria de canviar: l'administració, els centres, el professorat, els alumnes, les famílies?
- 12- Què hauria de canviar primer? Pot ordenar-los per importància sobre educació?
- 13- Per què pensa que hi ha fracàs escolar? Com definiria aquest concepte?
- 14- Com es podrien organitzar els IES per incloure als diferents? Quina és l'actitud dels alumnes i les famílies respecte a la diversitat?
- 15- Pensa que en un futur pròxim millorarà la situació de l'ensenyament?

Moltes gràcies per la seua col·laboració.

Font.- Elaboració pròpia segons el projecte Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar. 2016.

Analitzem primer els continguts de les entrevistes fixant-nos en descriptors, freqüències i categories conceptuals i seguidament interpretarem els resultats per construir coneixement crític sobre el nostre objectiu particular definit a la hipòtesi seguint les aportacions de Raúl López (2020).

Quadre 5.1.- Referents escollits per estructurar les entrevistes de l'alumnat.

Element estructurant	Descriptors	Classe obstacle	
Centre	Inadaptació personal orientació	Quan comença inadaptació	1
	Sentiment	Espai risc-control	2
	Segrega programa	Organitzatiu	3
	Currículum oferta	Organitzatiu	4
	Companys/es	Bullying-Amic	5
Aula programa	Accés	Última oportunitat	6
	Equipament	Infraestructura	7
	Companys/es	Bullying-Amic	8
	Profit	Sensació actitud	9
Professorat	Amabilitat	Sensació actitud	10
	Coneixement	Formació	11
	Continguts ofereix	Organitzatiu	12
Família	Suport	Implicació	13
	Transferència	Cultura que té	14
	Convivència	Ambient de risc	15
	Participació	Implicació	16
Barri	Topofilia	Sensació actitud	17
	Fricció	Sensació actitud	18
Alumnat	Competències	Autoimatge	19
	Orientació	Naturalització	20
	Responsabilitat	Naturalització	21
	Actitud	Resposta	22

Font.- Elaboració pròpia segons el projecte *Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar*, 2020.

Les narracions dels alumnes evoquen obstacles que entrebanquen la seua escolaritat que intentarem, des de les aportacions individuals, analitzar fets socials compartits (Lahire, 2012) afirmacions individuals que comparteixen el mateix coneixement pràctic prereflexiu de la realitat, parcial i fragmentària que permetrà generalitzar socialitzacions concurrents, definides per la manera d'interioritzar les normes de les aules i espai escolar delimitat, en adaptar-se a la realitat escolar.

Els obstacles els organitzem en descriptors i aquests en elements estructurants, seguint Raúl López (2020).

El treball previ per convertir les referències autobiogràfiques primer en categories al centrar-nos en problemes, els quals escalarem per la seua capacitat d'afectació, i seguidament en taxonomies, quan sobre els alumnes perifèrics apreciem la combinació d'obstacles que refereixen.

La investigadora Evelyn V. Ortega (2021), preocupada per millorar la pràctica a les aules i desenvolupar el pensament i la consciència geogràfica. Des de la perspectiva interpretativa crítica i amb un enfocament predominantment qualitatiu, planteja explorar la realitat escolar per documentar la presa de decisions educatives. Interessa, sobretot, destacar el disseny de les fases de la investigació que defineix tres moments: descripció, anàlisi i interpretació crítica.

La primera fase se centra en la descripció del problema d'investigació a través de les fonts analitzades i dades empíriques recollides per elaborar un diagnòstic de la situació contextual estudiada.

La segona fase analitza i valora la pràctica educativa a partir de la descripció del problema realitzat. Fer visibles problemes que quedarien ocults plantejant la investigació sobre d'altres bases.

La fase tercera interpretativa crítica permetrà la reflexió sobre el problema investigat, reconstrucció i reconeixement de la realitat per reconèixer les potencialitats i limitacions de la proposta.

Totes les fases estan sotmeses als criteris de rigorositat i validació dels enfocaments qualitius. Amb aquesta orientació hem organitzat els nostres resultats de la recerca.

5.3.- Procediment d'anàlisi de l'entrevista

L'objectiu de la classificació és verificar experimentalment, a través d'un projecte d'investigació-acció, que els alumnes, com a grups socials gregaris, fan servir les seues Representacions Socials com a guies per l'acció. Les entrevistes ens ajudaran a considerar les opinions i els punts de vista dels alumnes, coherents amb els sistemes de precodificació de la realitat que generen anticipacions i expectatives (Abric, 2001; Damasio, 2001).

Els passos que completarem per aconseguir dades qualitatives de l'entrevista seran les següents: Primer, elaborarem una graella que emmarque la nostra investigació segons la literatura acadèmica que es genera sobre la teoria de les representacions socials. Aconseguirem delimitar descriptors i elements estructurants per convertir les narracions en dades qualitatives. Després escoltarem els àudios per concretar les emocions que els alumnes manifesten durant les entrevistes. Per últim, classificarem els diferents obstacles observats en categories i realitzarem una taxonomia, una classificació a partir de les narracions dels alumnes. Aquest procés ens permetrà generar una escala ordinal jeràrquica on les dades qualitatives aconseguides organitzaran els factors que dificulten l'escolaritat a alumnes perifèrics que intenten graduar gràcies als programes de segona oportunitat.

Els fenòmens socials estudiats tenen les següents característiques específiques: fenòmens no observables directament; les dades recollides no són numèriques; caldrà convertir les bases teòriques abstractes en indicadors, variables, escales i categories pròpies del llenguatge d'investigació.

Dues consideracions mantindrem durant el procés. En primer lloc, els informadors sempre oferiran informació fragmentària que caldrà completar i contrastar amb altres informacions. En segon lloc, la tasca investigadora també tindrà limitacions derivades de la formació, subjectivitat i creativitat pròpies de l'investigador per convertir les informacions de les entrevistes en elements interpretables a partir de la teoria escollida que orientarà la metodologia.

Categoritzar les entrevies i la definició de taxonomies d'alumnes serà el resultat d'analitzar les entrevistes, convertint les narracions en fets i els fets en conceptes que ajuden a recordar els problemes sentits pels informadors, els obstacles que entrebanquen la seua escolaritat.

Les narracions enumeren uns problemes que en conceptualitzar-los els convertim en descriptors que organitzaran una estructura, una gradació dels problemes exposats. Les narracions ens han d'ajudar a transformar la realitat quotidiana sentida en coneixement científic. La realitat quedarà desnaturalitzada a partir de la teoria que possibilitarà un marc de reflexió gràcies al llenguatge acadèmic, abstracte.

Els passos que he anat explicant són: primer definisc el meu problema d'investigació en identificar-lo, al fer-lo evident des de la realitat on aconseguisc la informació empírica des de les fonts triades: les entrevistes i l'observació directa. Seguidament conceptualitze el problema, el desnaturalitze: l'exporte des de la realitat a la teoria. La teoria permetrà expressar la realitat dins un marc d'anàlisi comprensible.

Les narracions manifesten un obstacle evident a l'aprenentatge: els alumnes aprenen de manera irreflexiva, ni es qüestionen ni es preocupen pels continguts oferits i s'assumeix una pràctica diària mecanicista. Formen part d'una categoria social, l'adolescència, que desenvolupa actituds i comportaments naturalitzats com normals, quan formen part de categories socials històricament construïdes però es tracten com a naturals, biològiques com ho són la infància, adolescència i senectut.

Saber quines són les funcions que ha de complir la institució escolar en les societats democràtiques-capitalistes que les creen en l'actual procés de globalització resulta pertinent. Aina Tarabini explica que aquestes funcions «són explicades de formes diferents però mai qüestionades» (2020, p.146). La professora catalana en destaca tres: custòdia, formació laboral i inserció social. L'adoctrinament és afegit pel professor Xosé Souto qui demana un canvi en la concepció del coneixement escolar, en la funció de l'escolarització bàsica (2001, p.10):

«es tracta que l'alumne siga capaç d'aprofitar el coneixement escolar per a poder analitzar críticament (o siga, que pugua prendre decisions) els factors que incideixen en la seua manera de sentir, conèixer i actuar. I això implica un canvi en la concepció del coneixement escolar».

La funció declarada legalment s'acompleix de manera deficient: la democràcia demana equitat, justícia social i que el sistema educatiu siga l'instrument per aconseguir una societat més solidària, però la materialització d'aquest dret a través de vies paral·leles d'escolarització ajuda al sistema a reproduir una estructuració social estable i impermeable. Potser, inclús, que l'educació pugua reproduir i transformar al mateix temps. La investigació educativa desenvolupada gràcies al conveni de col·laboració entre l'Ajuntament de València i la Universitat de València amb el Projecte Mapa Escolar de València realitza un conjunt d'estudis sobre el particular molt interessants (De Madarà et alii. 2018; Rodríguez Victoriano, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020).

En el nostre cas, l'explicació de la realitat escolar aconseguirà l'objectivitat a partir del procés de relacionar el subjecte que coneix i l'objecte que és conegut dins un sistema on el subjecte que investiga és ensems el principal instrument de recollida de dades (Bisquerra, 2014) i el principal objecte investigat en dos contextos professionals interessant-se per les opinions dels agents educatius implicats, desenvolupant una metodologia que desdibuixa els límits entre investigador i participants en la investigació a la recerca de creació de coneixement compartit⁷¹.

La realitat social està definida per nocions de sentit comú. Són emocions i sentiments que intervenen en el procés d'objectivació de la realitat. Aquest context social condiciona els sentiments i raonaments del subjecte.

La categorització es realitza creant una graella de classificació a partir de categories definides en estudis anteriors, coherent amb els obstacles que l'Ordre 20/2019 de 30 d'abril que organitza la resposta educativa per a la inclusió.

⁷¹ L'anomenada ciència ciutadana demana la participació activa de persones, grups o comunitats en projectes d'investigació. Poden consultar: <https://metode.cat/revistes-metode/monografics/nous-entorns-de-coneixement.html>

Per emplenar la graella he creat una escala ordinal de classificació de cinc elements. Els cinc elements s'organitzen basant-se en la resposta que donen a les preguntes. Si la resposta a l'estímul proposat és insignificant, neutra, li assignem un zero; si la resposta és negativa, distingim i li assignem un tres si l'estímul és tractat de nefast, i un u si només és dolent. Si l'estímul és positiu, li assignem un dos si només és bo i un quatre si la resposta és òptima. Aquesta ordenació busca que l'anàlisi de la graella siga més fàcil. Convé recordar que, com explica Claude Flament (2001), existeix la condicionalitat de les respostes dins de grups cohesionats. Si no hi haguera condicionament, tots els alumnes davant estímul donarien una resposta i un comportament similar, i això no passa.

Elements estructuradors que hem escollit per categoritzar les entrevistes són les sis següents:

- 1- El barri.
- 2- La família.
- 3- El centre.
- 4- L'aula.
- 5- El professorat.
- 6- ALUMNE.

L'alumne el considerem tant agent com pacient en aquesta categorització. Ell és l'element generador de la resposta a través del comportament. Ell genera i crea un discurs que no ha de ser ni necessàriament encertat, ni únic, però que sí que és una creació personal i social que intenta donar una resposta adequada a la seua ideologia⁷².

La realitat expressada la generalitzem convertint els elements reals, quotidians, a través de descriptors per arribar a elements estructurants abstractes. Per posar un exemple: si l'alumne manifesta que té una colla d'amics amb els quals realitza activitats lúdiques recreatives ho interpretem com que està ben integrat al seu barri, a l'espai viscut. El comentari d'un alumne riberenc pot servir d'exemple:

AS09- Sí, soc faller, també soc caçador, i qualsevol cosa relacionada amb l'esport (...) bàsicament amb els amics de la mateixa edat.

Si, per contra, manifesta que el temps lliure el passa sol amb activitats lúdiques individuals podem pensar que mostra unes relacions socials deficientes i una poca integració en el barri. Un alumne valencià declara dificultats per fer amics de la següent forma:

AF20- Amigos aquí de verdad de verdad de verdad no, solo más como compañeros de clase.

A aquests descriptors li podem afegir altres com pot ser problemes de comunicació derivats de ser migrant (nosaltres considerem com a tals els estudiants residents al barri menys de quatre anys, per tant, no han cursat tota l'ESO al centre), o problemes socioeconòmics derivats del nivell de desestructuració familiar. Els problemes que generen risc d'exclusió escolar poden tindre origen en el risc d'exclusió social que pateixen. Els problemes d'inclusió educativa per desconeixement dels ambients viscuts poden consolidar una socialització imperfecta.

AF10- A casi todos los latinos nos hicieron repetir. Y pueess... yo, en verdad, tenía que haber pasado, pero no, no me hicieron pasar (sisé primària)

⁷² Habermas (1990, p.385) «un pensament és ideològic quan es substituïble en la seua funció d'orientar i justificar l'acció».

Les respostes dels alumnes són, per tant, una font essencial per conèixer com la representació social és un saber personal i compartit. A través del llenguatge transmeten el resultat de les experiències col·lectives en un context donat, el centre escolar, mostrant el saber pràctic comú. Aquest saber desenvolupa un sentit pràctic que guia el seu comportament i decisions escolars i ciutadanes.

5.4.- Taxonomia

Els obstacles que entrebanquen l'accés a una escolaritat plena formen les unitats d'anàlisi triades. Ara, l'alumne esdevé la nostra unitat d'anàlisi per elaborar una taxonomia. Els alumnes són portadors de diferents condicionants que en combinar-se generen elements de risc de vulnerabilitat d'intensitat diferent. La diagnosi realitzada primer a través de la definició de les categories i de les taxonomies, ara es completarà amb una organització jeràrquica de la combinació de condicionants en funció de la interpretació de l'investigador, vista la freqüència manifestada i la vulnerabilitat que manifesten les possibilitats d'acció que el professorat té sobre aquests condicionants. El sentit de la investigació és comprendre la realitat escolar de les aules per millorar-la, generar estímuls per a l'acció i el canvi des de la didàctica de les ciències socials (Ortega, 2021). La realitat narrada pels alumnes perifèrics i els records que formen les seues representacions socials escolars permeten la seua categorització i taxonomia que expliquen tant la realitat particular de cada centre estudiat com la seua comparació. Finalment definirem una escala d'organització ordinal on l'investigador cataloga d'acord amb les possibilitats d'intervenció des de l'equip docent i la tasca professional educativa.

Els alumnes perifèrics, grup que mereix la nostra atenció, manifesten unes dificultats d'escolarització en les seues narracions biogràfiques a les quals atribuirem una significació abstracta. La implicació de l'investigador és necessària des del mateix moment de la tria del problema d'investigació, seguint per l'elecció de la fonamentació teòrica i aplegar a la definició del procés metodològic per convertir els sentiments i emocions en dades. Aquesta implicació explica l'esforç dels investigadors qualitatius per validar i legitimar el coneixement generat des de la pràctica. Cristina Moral (2006, p.151) «*una triple crisi de representació, legitimació i pràctica és el que caracteritza la investigació qualitativa des de la dècada dels noranta*».

La categorització que realitzem al capítol precedent i l'ordenació taxonòmica que realitzarem al present capítol es preocupen dels riscos de vulnerabilitat escolar. Riscos que han generat l'atenció acadèmica des de perspectives complementàries. Les aportacions dels professors Juan Manuel Escudero (2005, 2012a, 2012b, 2013a); Mariano Fernández Enguita (2020); Fernández, Mena i Riviere (2010); Aina Tarabini (2015a, 2017, 2020) i Tarabini, Curran, Montes i Parcerisa (2015b) han sigut fonamentals per organitzar aquesta taxonomia.

Els organismes oficials també s'ocupen de generar informació sobre el problema social que estem provant d'abastar. La vulnerabilitat dels alumnes és un tema recurrent en les preocupacions de l'Administració Educativa: destaquem només alguns exemples de normativa educativa autonòmica: Decret 104/2018 de 27 de juliol del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià; Informes de situació del sistema educatiu valencià del Consell Escolar Valencià; Informes de Context IES curs 2017-2017 nivell 2 ESO. Direcció General Política Educativa.

La present investigació participa del treball de recerca històrica d'elements que possibiliten innovacions en l'ensenyament de la geografia i història, com és el grup Gea-Clio⁷³. El seu recorregut d'investigació sobre els problemes escolars em va servir per a crear un hàbit de treball que ha resultat útil a aquesta recerca.

La proposta busca organitzar els condicionants de manera jeràrquica. La seqüència ordinal situa en primer lloc les taxonomies més limitadores que són més efectives en la generació de vulnerabilitat. Intentarem que les categories siguin exhaustives i excloents. En canvi les taxonomies les podem considerar sumatòries, aproximant els alumnes a la vulnerabilitat quan més problemes categoritzats assumeixen. Aquesta classificació ordenada dels factors limitadors ens ajudarà a complementar la categorització i juntament amb la taxonomia, ens ajudarà a interpretar els obstacles escolars. L'estudi del context escolar ens ha d'ajudar a fer un diagnòstic acurat de la realitat gràcies a les aportacions de l'alumnat, alhora agent i pacient del sistema educatiu.

L'ordenació taxonòmica que elaborarem es basa en algunes idees prèvies:

1. L'ordenació no es fa per la freqüència en què es manifesta l'element sinó per la importància que li dona l'investigador per la seua efectivitat com a element limitant d'accés, permanència i promoció dins el sistema educatiu. Investigador intèrpret de la realitat estudiada (Bisquerra, 2014).
2. Cadascun d'aquests elements s'agrupa en grans categories per l'origen de l'element problema-obstacle. Així definim cinc grans orígens: la família, el mateix alumne, el sistema educatiu, el context sociocultural i d'altres que mostren la capacitat de relació al barri.
3. Hi ha elements que són negatius i hi ha elements que són positius. El sistema educatiu és referenciat per tots els alumnes, siga positiva o negativa i, per això, la seua presència en totes les entrevistes és rellevant. És a dir, avaluen els elements des del seu comportament.

Quadre 5.2.- Agrupaments per origen dels factors que condicionen l'escolaritat. Organització jeràrquica de les afeccions manifestades per l'alumnat.

Grup 1 Família		Grup 2 Alumnat		Grup 3 Sistema		Grup 4 Context		Grup 5 Altres	
1	Migrants	4	Actitud	6	Professorat	8	Centre	10	Treball
2	Família	5	Biologia	7	Currículum	9	Barri		
3	Mobilitat								

Font.- Elaboració pròpia 2020.

L'organització de la jerarquia d'obstacles limitadors que arrosseguen cadascun dels alumnes entrevistats ha considerat primer la manera que contesten les preguntes i s'expressen: seguretat, por, respostes curtes o llargues, emocions rememorades, llengua de comunicació, ús de registres formals o vulgars.

La font d'informació bàsica són els mateixos alumnes a les entrevistes, però també tenim documents oficials que podem fer servir per a contrastar o comparar la informació obtinguda.

⁷³ Poden consultar Paula Jardón (2019) <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-235.pdf> i Ramírez i Souto (2017) GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana.

La taxonomia mostrarà una ordenació jerarquizada. Els primers condicionants referits seran els més limitadors. Alguns alumnes, però, podran participar de més d'un condicionant. Per exemple: els alumnes migrants tindran problemes perquè les seues famílies els puguen transferir elements culturals que els ajuden en la seua escolarització i, aleshores, formaran part també d'aquest grup taxonòmic. En canvi no necessàriament formaran part del taxó actitud que jo he situat més baix. No podrà realitzar-se llavors una ordenació sistemàtica.

Podrem dir que els migrants busquen i aconsegueixen la integració però no la inclusió? Les seues aspiracions podem definir-les com limitades i, respecte a l'aspecte referit abans, declaren que no s'identifiquen com a ciutadans espanyols, tot i que tenen el seu projecte de vida fixat al país.

Els elements que afecten l'itinerari educatiu dels alumnes són, ordenades a partir de la importància que li atorga l'investigador com entrebanc a l'escolarització plena, les següents:

Quadre 5.3.- Afeccions manifestades a les entrevistes per l'alumnat.

AGRUPAMENTS		FONT 24			SUECA 22			TOTAL 46			
		Casos	%		Casos	%		Casos	%		
1	Migrant	6	25	1/4	0	0	0	6	13	1/7	
E	Migrant + 4	5	20	1/5	3	14	1/7	8	17	1/6	
	Família	Tots migrants	11	46	1/2	3	14	1/7	14	30	1/3
2	Família		16	66	2/3	6	28	1/4	22	48	1/2
3	Mobilitat		22	91		14	64	2/3	36	78	3/4
4	Alumnat	Actitud	12	50	1/2	17	77	3/4	29	63	2/3
5		Biologia	22	91		19	86	4/5	41	90	
6	Sistema	Professorat	24			22			46		
7		Currículum	24			22			46		
8	Centre		24			21			45		
E	Context	Bullying	9	38	1/3	2	9	1/10	11	23	1/4
9		Barri	4	17	1/6	2	9	1/10	6	13	1/7
10	Altres	Treball	2	8	1/13	11	50	1/2	13	28	1/4

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Les entrevistes amb l'alumnat ens han permés definir els factors que afecten l'escolaritat. Les afeccions seran les categories, que sumades en cada alumne, generaran la taxonomia ordenada de la vulnerabilitat dels alumnes i les dificultats per a una inserció tant educativa com social efectiva. Els factors estan influïts per elements, dos dels quals no els numerem i els assenyallem amb l'E majúscula per ser emergents, no eren considerats al guió de l'entrevista però en analitzar les respostes els considerem rellevants. Són importants tant quantitativament com qualitativament. El primer és la sensació dels alumnes fills de migrants escolaritzats ja en primària, que coneixen el sistema educatiu però manifesten que no se senten integrats en ell, inclús no s'identifiquen com espanyols. El segon element emergent el considerem preocupant perquè es refereix a l'assetjament escolar i ni nosaltres l'havíem plantejat a les entrevistes com a problema rellevant ni els professors a les seues entrevistes es refereixen a ell com a problema rellevant. Alumnes que refereixen que, tant a primària com a secundària, manifesten que s'han sentit maltractats pels companys, maltractament localitzat majoritàriament al centre valencià.

El mètode per extraure informació ha estat llegir repetidament les transcripcions, fixant-me específicament en els elements de la taxonomia que he definit. Si fan referència, positiva o negativa, a cada element de la taxonomia serà la discriminació que faré entre els diferents informants. Els resultats els explique a continuació i posteriorment els interpretaré i detallaré.

El primer que vull destacar són els elements que més es repeteixen: primer l'autoinculpació, la naturalització biològica del fracàs, després el paper del professor com a facilitador no només de l'aprenentatge sinó de l'ambient de socialització, tant positiu com negatiu i finalment la manera en què es materialitza el currículum organització horària, dels continguts, de l'avaluació són comentats per tots els alumnes.

Seguidament destaquem les diferències més significatives entre els dos centres. La major presència dels entrebancs sumats als alumnes en la mostra afecta l'alumnat perifèric del centre dotant-lo de major vulnerabilitat, no saben si afecta la totalitat dels alumnes del centre. Els elements que condicionen l'escolarització permeten diferenciar els dos centres per aquests elements:

València supera Sueca en quatre dels elements condicionants. Ordenats per importància assignada serien: primer el volum de migrants; segon l'efecte familiar negatiu; tercer en la mobilitat (repeticions de curs per diferents motius); i quart l'assetjament escolar o bullying.

Les manifestacions dels alumnes de falta d'integració social sentida i de pertinença a un grup segregat del conjunt social és una característica definidora de les entrevistes al centre valencià. Sentir-se diferent, integrat de manera condicionada, provoca un obstacle a la inclusió educativa, no pensen que siga possible la inclusió educativa i social. No només en els nouvinguts, com hem vist, sinó també en residents de més de quatre anys i que ja han estat escolaritzats en primària, també s'identifiquen com forans.

Sueca supera a València en dos elements: primer reconeixen comportaments disruptius com a condicionant principal a la seua escolarització, és a dir, autoinculpació i reconeixement de l'actitud com a condicionant essencial de l'aprenentatge. Segon una major inclusió en el seu espai viscut a partir de dos indicadors: la possibilitat d'aconseguir treballs esporàdics gràcies a relacions socials i també la referència a realitzar activitats lúdiques en grup de forma habitual. Dos aspectes relatats de manera marginal a València.

A continuació, veurem la incidència dels problemes manifestats pels alumnes diferenciant la incidència en cada centre i en conjunt. Els problemes que descriurem s'organitzen per la seua rellevància, segons interpreta l'investigador, i posteriorment organitzarem aquests problemes per les possibilitats d'acció des del centre escolar. La hipòtesi de treball proposava: **Per a aconseguir una autonomia d'aprenentatge que conduïska a un coneixement crític necessitem modificar l'actitud de l'alumnat amb l'estudi dels problemes socials i ambientals.**

Al següent capítol fem una proposta ordenada sobre quins dels elements considerats caldria prioritzar per a aconseguir modificar l'actitud de l'alumnat, es planteja una estratègia d'accions dirigides a modificar l'actitud dels alumnes amb l'estudi dels problemes socials i ambientals. Proposta que només es descriu i que necessita un estudi concret.

A continuació ens referim a cadascun dels elements amb els que elaborem les categories.

1- Migrants. Inserció parcial, no se senten part del conjunt sinó grup segregat.

Quadre 5.4.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat.

	FONT 24		SUECA 22			TOTAL 46			
	Casos	%	Casos	%		Casos	%		
Migrant	6	25	1/4	0	0	0	6	13	1/7
Migrant + 4	5	20	1/5	3	14	1/7	8	17	1/6
Tots migrants	11	46	1/2	3	14	1/7	14	30	1/3

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Són els informadors que manifesten que resideixen a Espanya menys de quatre anys, en el nostre cas a les àrees d'escolarització considerades, és a dir, no han pogut realitzar tota l'escolarització secundària obligatòria al centre. A més, sovint destaquen que no s'identifiquen com espanyols, és més, alguns declaren sentir-se menystinguts per companys i coneguts.

AF20- si quieres ser un amigo de un español vale, ... que cuesta mucho, porque también si miramos por nivel... sí, creen que los chinos por nivel son más bajos, no son iguales. La relación cuesta un poquito, ... cuesta mucho.

Són alumnes que no coneixen el sistema educatiu, no saben explicar que fan ni que faran de manera precisa, tots valoren l'ajuda de companys i professors per orientar-los i mostren inseguretats.

AF22- No, yo llegué el año..., hace dos años (...) que enseñaban más que en mi país, que me enseñaban más cosas, que el nivel es un poco más alto que allá en mi país.

Desconeixen la ciutat on viuen, el seu espai viscut i conegut es redueix a zones del barri. No s'expressen bé en castellà, les seues variants idiomàtiques sovint generen equívocs. El valencià el desconeixen. També costums, formes de lleure i hàbits els són estranys. La família no els pot transferir els elements culturals que els ajudarien a la inclusió perquè no els tenen. Molt sovint també manifesten problemes familiars perquè no han conviscut durant anys amb els pares, han viscut amb els avis al país d'origen mentre els pares treballaven a Espanya i el reagrupament sovint és conflictiu. No hi ha topofília, no hi ha inclusió al barri.

Les respostes són curtes i concretes, no generen explicacions detallades.

AF13- He estado en el centro de menores, el que está aquí (...) primero aprendo un poco castellano..., saber cosas. Y luego dijeron que puedes estudiar en una instituto (...) Inglés un poco, pero valenciano no, es difícil. Bueno, tengo ganas de saberlo, pero no lo sé (referit al valencià).

AF23- (no entén idioma a la pregunta ¿Qué es lo que más te ha gustado de los estudios? Respon) AF23- Es que no te lo puedo explicar.

AF23- (li pregunte: ¿Quieres que te lo explique mejor? ¿Cuánto tiempo estás estudiando tu aquí? Respon) AF23- Me llevo dos años y cuatro o cinco meses o algo así.

2- Estructuració familiar. Els alumnes senten que la família no els pot acompanyar en l'aprenentatge per diferents motius: no pot o no vol. Carència d'afecte i empara.

Quadre 5.5.- Afeccions manifestades en les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: família.

	FONT 24		SUECA 22		TOTAL 46				
	Casos	%	Casos	%	Casos	%			
Família	16	66	2/3	6	28	1/4	22	48	1/2

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Alumnes que manifesten una important carència no només de suport, sinó d'acolliment familiar. Els estudis dels fills no són una preocupació dels pares, ocupats en problemes diversos: treball, malalties, divorcis... Pateixen violència simbòlica o real. No poden ajudar-los per diferents motius i la conseqüència serà que els alumnes patiran una inserció social i ciutadana deficitària, reproduiran el sistema socioeconòmic des d'una posició dependent. Aprenen que no podran fer servir cap ascensor social.

Serien un bon exemple del que Dubet i Bourdieu expliquen que les classes subalternes accepten el discurs de les classes dominants.

AF11- Mi madre al no tener estudios y todo eso, la época de antes, ella como que ha salido un poco analfabeta, entiendes? O sea, no sabe mucho de las cosas de ahora ni nada. Entonces, como sé que no me puede ayudar (...) No tengo padre. Mi padre murió.

AF04- Hemos cambiado todos. Antes no era así con mi padre, con mi familia y ahora sí, sí, ... como bien.

AF22- Mi madre quedó embarazada de mí, vale? Y mi padre murió y se quedó de cinco meses embarazada. Entonces, cuando me dio a luz, me tuvo un año en Ecuador y ya emigró aquí a España, a trabajar y estuvo aquí quince años o catorce años hasta que yo vine (...) quería devolverme a mi país y estaba ahí con un problema con mi madre y con ... y al final.

D'altres autors fan servir els textos bíblics per a explicar la posició en què queden aquestes persones. A la paràbola de Mateu 25:29 es diu «Perquè a tot aquell qui té, més se li donarà, i tindrà en abundància; però a qui no té, fins i tot allò que té li serà pres».⁷⁴

Els alumnes hereten la funció que li atorguen els pares a l'escola i aquest entrebanc pot dificultar la inserció educativa.

«L'escola tendeix a reproduir el capital cultural coherent amb el context familiar i les aspiracions escolar, traduïda en l'obtenció de les certificacions proporcionades per l'educació» (Chacón et alii 2015, p.8).

⁷⁴ Las citas Bíblicas son tomadas de La Biblia de las Américas © 1986, 1995, 1997 by The Lockman Foundation, La Habra, California, // www.lockman.org.

3- Mobilitat de la família. Canvi de sistema educatiu, de centre o de grup.

Quadre 5.6.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: mobilitat.

	FONT 24		SUECA 22		TOTAL 46			
	Casos	%	Casos	%		Casos	%	
Mobilitat	22	91	14	64	2/3	36	78	3/4

Font.- Elaboració pròpia 2020.

El condicionant més traumàtic és la desestructuració familiar i la mobilitat i canvi d'ambient que això genera. Els alumnes reconeixen en la desestructuració familiar l'obstacle bàsic pel seu èxit educatiu.

AS05- Si tu tens uns pares que t'ajuden... dins de lo que poden, però quan te vals de tu mateixa és molt difícil.

AS06- Li va dir a mon pare: «com no el soltes t'el carregues». Me soltà i jo li vaig dir fill de puta perquè quasi me mata. I per culpa d'això, em vaig dur una pallissa.

AF16- tenía muchos problemas en casa y no acababa de centrarme en mi vida y no tenía tiempo para estudiar. No estaba motivado, no quería aprender, no me sentía yo con ganas de ir al instituto, quería estar en la calle.

La rellevància del suport familiar: es considera molt positiu i impulsor de la permanència en el sistema educatiu.

AS14- Quan vaig decidir fer obrer, ella em deia que estudiara perquè sempre va molt bé tindre cultura, no sabem que pot passar el dia de demà. I jo no volia per cabut.

AS17- No volien que m'ho deixara. No volien que em deixara d'estudiar tan jove. (...) estava molt alborotà.

La mobilitat entre sistemes educatius, entre centres educatius, i la repetició de curs dificulten la transició entre etapes.

AF22- Son las mismas materias, pero no sé, es que allá se me hacía mucho más fácil. Cuando llegué aquí también se me hizo más difícil.

El canvi de context i d'ambient de socialització generen inseguretat i dificultats importants. Si l'acolliment familiar és deficient i la mobilitat els obliga a conèixer noves normes, nous amics, noves formes de diversió, tot plegat pot conduir a naturalitzar la seua posició subordinada, a no trobar l'ajut per créixer i desenvolupar la seua personalitat.

La producció legislativa fa referència a aquests problemes i intenta afeblir la seua afecció.

Els tres elements que hem tractat fins ara podríem organitzar-los de manera jeràrquica dins un sistema ordinal: els migrants solen tindre poc suport familiar i molts problemes per entendre el sistema educatiu per on transiten.

4- Actitud. Enfrontament al sistema és la manera escollida per socialitzar-se.

Quadre 5.7.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: actitud.

	FONT 24		SUECA 22			TOTAL 46			
	Casos	%	Casos	%		Casos	%		
Actitud	12	50	1/2	17	77	3/4	29	63	2/3

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Un grup important d'alumnes recorden els seus esforços en enfrontar-se al sistema, la seua personalitat es forma contra el sistema, no només neguen la possibilitat d'aprendre, la seua afirmació personal la construeixen atacant el sistema de control i d'inclusió que els proposa el centre escolar. Recorden la seua escolarització com negativa i l'autoculpabilització és la proposta més recurrent. Cap alumne culpabilitza el sistema educatiu dels seus problemes. Aquesta absolució del sistema estarà relacionada amb l'assumpció del discurs legítim dominant (Dubet, 2005, 2007, 2009; Willis, 1988, 2008 i Soler, 2011, 2015).

AF16- Empecé la ESO empecé en el Martí Sorolla que es un instituto concertado, pero bueno por unas causas (violència) y tal me tuvieron que trasladar al del Saler (...) tuve un año sabático y no estudie ni hice nada.

AF02- No estaba aprendiendo nada, sacaba unas notas muy malas, no tenía ganas deeee estudiar porque no se relacionaba casi nadie conmigo y eso.

5- Biologia. Naturalitzen no poder superar els cursos. No estudien.

Quadre 5.8.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: biologia.

	FONT 24		SUECA 22			TOTAL 46	
	Casos	%	Casos	%		Casos	%
Biologia	22	91	19	86	4/5	41	90

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Relacionat amb el condicionament anterior però, en aquest cas, no hi ha violència. Hi ha també naturalització biològica en aquest cas, les seues capacitats cognitives, de concentració i de treball, fonamentalment.

Accepten el discurs dominant, hegemònic que els dirigeix a posicions subordinades. Racionalitzen veritats de sentit comú que no estan ni demostrades ni contrastades. Atorguen a familiars i amics «autoritat epistèmica» (Portela, A et alii. 2014, p.108) per sobre dels testimonis oferits pel professorat.

AF03- Vaguería pura. Vaguería, yo no suelo mentir. Vaguería.

AS02- Mmm... jo crec que per ser jo un poc gos, la veritat.

AF12- Jo tinc un dèficit d'atenció, aleshores a mi em costa. A lo millor estic superatenta però al segon me'n he anat. Aleshores, està clar que sí, que em costa, però als exàmens hay vegades que me tinc que posar l'auricular i escuchar música perquè si no, no m'ix l'examen.

La manifestació de falta d'orientació educativa, de no oferir-los de manera clara els possibles itineraris educatius culpabilitzen, sobretot, al professorat. Una conseqüència és recórrer a familiars i amics, com hem dit abans. El centre com espai d'acollida amable per la socialització també és considerat un element interessant.

6- Professorat. La seua funció a les aules i al centre ha estat destacada com fonamental per reputades autoritats acadèmiques. Ara, la seua rellevància es posa de manifest a les veus dels alumnes.

Quadre 5.9.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: professorat.

	FONT 24		SUECA 22		TOTAL 46	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Professorat	24	100	22	100	46	100

Font.- Elaboració pròpia 2020.

La capacitat del professorat de generar espais de confiança que ajuden a acollir als alumnes dins el sistema i els orienten en el seu itinerari educatiu. Considerats com l'element clau per donar forma, modular i generar situacions d'aprenentatge profitoses, hi ha un corrent interessant que treballa per evitar que el professor siga un obstacle a l'aprenentatge escolar (Vázquez et alii, 2009; Souto, Palacios i Rodríguez, 2019).

La rellevància del professor, tant en positiu com negatiu, és considerada determinant per tots els alumnes consultats. Destaquen, sobretot, les diferències entre els itineraris ordinaris i els itineraris de segona oportunitat.

Hi ha records genèrics:

AF11- Si, ha habido de todo, ha habido profesoras que han hecho que me gustara y otros que la aborreciera porque no se a lo mejor no me gustaba su forma de explicarlo o le preguntaba algo y él pasaba entonces eso ya le coges asco al profesor y a la materia.

AF17- Cada cada professor ho feia d'una manera, entonces: tu estudiaves d'una manera o altra depén de com.

Records positius en itineraris ordinaris. Paradoxalment, al repetir curs els alumnes aprofiten aquesta mesura extrema d'atenció a la diversitat, no només acadèmicament sinó també actitudinalment:

AF10- Ya cuando repetí me tocó Arantxa y era lo mismo, casi lo mismo y dije: buahh esto era superfácil, era poner esto solo números.

AF10- lo que me costaba más un poquito, pero en tercero con Paco cuando repetí me fue muy bien.

AF17- Mmm... desde antes de repetir nada y después de repetir, creo que repetir fue lo mejor.

Records positius en itineraris de segona oportunitat:

AF14- Con los profesoras no tiene nada que ver con el otro curso. Es como que aquí nos enseñan, pero nos enseñan como divirtiéndonos. ¿Sabes? Entonces, es como que tienes ganas, tienes ganas de venir y tienes ganas de repetir la clase y de que no se acabe. ¿Sabes?

AF13- Si, pero los profesores te ayudan mucho. Gracias a ellos, te dan apoyo y saben... porque soy nuevo y tengo un poco problema de idioma. Me ayudan, también los alumnos, también me ayudan.

I també professors nocius:

AF03- Profesores que no me hayan gustado, ...(inaudible)... es lo típico. Tú tienes a algún profesor que con algo que te haga lo tienes en cruz y raya y entonces...

7- Manera com es materialitza el currículum. Oferta dels continguts.

Quadre 5.10.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: currículum.

	FONT 24		SUECA 22		TOTAL 46	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Currículum	24	100	22	100	46	100

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Al centre es materialitzen les abstraccions o generalitzacions legislatives de manera concreta. Els professors interpreten la normativa curricular que té una plasmació concreta al centre, entés com a espai d'infraestructures i equipaments educatius.

Els programes de segona oportunitat són la referència que els serveix per a valorar l'escolarització realitzada. Les manifestacions van des del conformisme:

AS15- Tuve que hacer PCPI porque no tenía otra oportunidad.

Altres records expliquen la representació social dels programes de segona oportunitat el seu valor, uns expliquen la rebaixa de continguts:

AS17- Mosatros (els amics) sempre hem parlat que, que el tipo FP era com el PQPI que ho feien a un nivell més bàsic que en l'ESO.

AS13- Jo diria que se pareix més a primària, on tens un professor que et dona varies assignatures. Qualsevol dubte que tingues ho sap.

Mentre d'altres informants expliquen que els programes de segona oportunitat no només tenen finalitats acadèmiques:

AF14- (referint-se a PR4) la finalidad no es solo aprender de eso, es como de despertarnos la curiosidad y eso para mí es muy importante porque hizo que... porque hizo que... llevarme a querer aprender, a querer seguir aprendiendo.

Una diferència bàsica entre els dos centres és la materialització del currículum en els primers cursos de la secundària obligatòria. A València l'organització interdisciplinària en dos àmbits el sociolingüístic i el científic s'aplica des del curs 2013-2014 a tot l'alumnat (Ruiz i Martínez, 2017). A Sueca l'organització interdisciplinària per àmbits només s'aplica als programes especials (PDC, PQPI, FB) fins que es generalitzi el curs 2020-2021. El coneixement i la familiarització amb els àmbits com a part de l'estructura organitzativa del centre a València hi és, mentre a Sueca és un element desconegut per la majoria de la comunitat educativa.

8- Centre. El centre educatiu és un espai limitat físicament i caracteritzat tant per la cultura escolar que aconsegueix desenvolupar com per la imatge que transmet a la comunitat educativa i la societat més pròxima.

Quadre 5.11.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: bullying.

	FONT 24			SUECA 22			TOTAL 46		
	Casos	%		Casos	%		Casos	%	
Bullying	9	38	1/3	2	9	1/10	11	23	1/4

Font.- Elaboració pròpia 2020.

El centre escolar és un espai de control i socialització de l'alumnat (Campo, Císcar i Souto, 2014; Tarabini, 2020) Els alumnes tenen en els centres escolars un laboratori per experimentar formes de socialització. Les seues experiències són un element durador en la formació de la seua personalitat i en la representació que aniran creant sobre les seues possibilitats d'accés a la ciutadania (Lahire, 2007).

Entendre i acceptar les normes o refusar-les és una experiència de socialització on els centres escolars es revelen com a camp de proves per verificar la seua efectivitat.

El trànsit gratificant hi és en la valoració dels alumnes amb escolarització abrupta.

AS11- No he tingut mai cap queixa. Jo sempre he parlat molt bé d'este institut i, en general, molt bé.

Altres busquen en el canvi de centre possibilitats de millorar l'ambient d'aprenentatge.

AF12- Me'n vaig vindre per provar (des de l'IES Malilla), vaig parlar amb el ex director i me va agradar molt. El mateix dia vaig aconseguir amics.

I, per últim, tenim alumnes que el centre no els ajuda a créixer com ciutadans.

AF03- A la chica que me hacía bullying la echaron y hasta el día de hoy no me quejo de no tener amigos.

AS05- Que si tinc algun problema als professors primer (dir-ho a ells). Lo que passa que si li ho dius al professor i el professor parla en aquell, després te toca el doble.

AS13- Jo tampoc he sigut mala gent mai i encara que em feien la punyeta pues mira, és el caràcter que tinc.

9- Barri. Espai viscut, relacional, dins àrea d'escolarització.

Quadre 5.12.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: Espai viscut.

	FONT 24			SUECA 22			TOTAL 46		
	Casos	%		Casos	%		Casos	%	
Espai viscut	4	17	1/6	2	9	1/10	6	13	1/7

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Les referències a l'espai viscut fora del centre escolar pels alumnes mostren diferències clares. Els alumnes valencians tenen una relació amb l'espai no escolar més individual, sense referències a activitats gregàries. Els alumnes de Sueca, en canvi, fan més referències a activitats lúdiques grupals. Les relacions entre els dos centres i els barris són poc visibles.

Algunes narracions fan referència a la influència dels companys en la valoració de l'oferta cultural del centre.

AS14- M'ajuntava amb un grupet d'amics que no volien estudiar i volien ser tots obrers. Jo ho veia així igual com a molts altres ho veien així.

AS15- El día a día en clase depende de los amigos que están junto a él. Si un amigo estudia mucho y sales con él, y si otro amigo no estudia y sale por la calle, es otro funcionamiento en clase.

Altres narracions expliquen també una integració condicionada als orígens migrants:

AF22- Sí, si hice rápido amigos porque en mi clase había compañeros de mi país y entonces se me hizo más fácil.

10- D'altres. Les possibilitats de trobar feina, treballs ocasionals pot servir com indicador de bones relacions socials, d'inclusió en l'espai viscut. Espai viscut, nivell d'inclusió i satisfacció de les relacions socials i possibilitats de futur escolar o laboral acollidor.

Quadre 5.13.- Afeccions manifestades a les entrevistes que influeixen en l'escolaritat: inclusió al barri.

	FONT 24		SUECA 22		TOTAL 46				
	Casos	%	Casos	%	Casos	%			
Treball	2	8	1/13	11	50	1/2	13	28	1/4

Font.- Elaboració pròpia 2020.

Un dels elements diferencials dels dos centres estudiats són les manifestacions sobre les activitats que fan fora del centre escolar. La primera serien les activitats lúdiques i recreatives referides. Com hem dit a Sueca són sobretot grupals i a València destaquen més les individuals. La segona serien les possibilitats de treballs ocasionals molt present a Sueca i pràcticament inexistent a València. Valorem la possibilitat de treballar més com a reflex d'integració i relacions socials denses amb la realitat viscuda.

Les referències a activitats grupals fora del centre escolar:

AS18- Si, quan no tinc estudis de classe o de música me dedique molt a jugar a futbito, a jugar a raspall i a frontó (...)No, en amics. Quedem i anem i ho fem voluntàriament.

AF01- El futbol también me gusta así a jugar con los amigos algunas tardes. Y básicamente me gustan todos los deportes, pero con más claridad me gusta el yiu-yitzu, porque es algo que llevo desde muy pequeño.

Altres aficions que puguen no ser tan efectives com les anteriors.

AS01- Sí, encara que tinc el meu bar, però si m'ix una faena de camp, jo la faig perquè em paguen molt més.

AS03- He desfilat en una passarel·la farà dos setmanes, tres dies de desfile (...) jo a través del meu Facebook ho faig tot.

AF24- En un videojuego puedes programar un poco y luego guardar el progreso que has hecho. Sin embargo, en aplicaciones es muy complicado para mí, ¿sabes?

Un obstacle que hem preguntat però que no ha donat diferències significatives, com explicarem al pròxim capítol, és la fricció amb la distància respecte de l'espai viscut. Els informadors no mostren diferències significatives i en els dos àmbits hi podem veure el mateix refús a separar-se del territori que coneixen i on han desenvolupat les relacions socials. Les causes d'aquesta coincidència però sí que són diferents com explicarem.

La informació aconseguida mitjançant les entrevistes la podem completar amb la informació que ofereixen els Informes de Context dels dos centres. Avaluació externa d'acord amb qüestionaris a l'alumnat de segon ESO. Mètode i mostra diferents però els resultats són congruents amb els que hem aconseguit a través de les entrevistes semiestructurades a alumnat perifèric, com expliquem a continuació.

Quadre 5.14.- Indicadors escollits dels Informes de Context dels centres estudiats.⁷⁵

Indicador	J.Fuster	F.S.Lluís	Indicador	J.Fuster	F.S.Lluís
ISEC ⁷⁵	3	3	Satisfacció centre	78,6	82,7
Idoneïtat	68	60	Companys	74,9	86,4
Xics	66,7	61,9	Professors	65,4	78,2
Xiques	78,1	72,7	TIC educació	44,7	89,5
Promoció	77,7	81,4	Participació	79,7	94,1
Xics	68,8	81	Fora horari	9,5	6,8
Xiques	84,4	81,8	Autonomia	41,4	33,7
Absentisme	6,2	19,8	Extraescolars	44,1	34,1
Xics	6,2	23,8	Lectura	62,1	64
Xiques	6,2	15,9	Ús TIC	51,3	97,6
Migrant	6,2	20,9	Eines digitals	8	8,6
Mare migrant	13,4	41	Estudis POST	79,3	69,8
Pare migrant	17,0	37,2	Estudi UNIV	53,2	38,4
Abans 2 anys	52,7	33,7			
Xic	47,9	26,2	Valencià casa	58	4,7
Xiques	56,2	40,9	Sexe (femeni)	57,1	51,2

Font.- Elaboració pròpia a partir d'informació recollida a les Secretaries dels centres educatius estudiats⁷⁶. Direcció General de Política Educativa. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

⁷⁵ISEC són les sigles de l'índex socioeconòmic i cultural. Es calcula a partir d'algunes de les respostes dels alumnes i de les seues famílies als qüestionaris de context, les quals estan sotmeses a subjectivitat i, per tant, hi ha un component d'error degut a l'instrument de recollida d'informació. Consulta en línia el 15-11-2021. <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=502>.

⁷⁶ La consulta dels documents es realitza als centres educatius respectant la confidencialitat de les dades i amb finalitat acadèmica únicament, atesa la legislació vigent i mantenint la seua finalitat informativa.

Els valors referits al quadre són percentatges, excepte Fora horari i Eines digitals que són mitjanes. L'Índex Socioeconòmic i Cultural (ISEC) està referit a una escala en cinc nivells entre 1 i 5.

L'Informe de Context és una avaluació educativa externa realitzada el curs 2017-2018 a l'alumnat de 2ºESO per la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

L'alumnat del nivell educatiu respon a un qüestionari, per això els resultats recollits no es corresponen exactament amb les dades de matrícula referides a ITACA⁷⁷.

Interessa comprovar la influència del context escolar sobre l'aprenentatge de l'alumnat a través d'una font diferent, tant per la tècnica emprada, és una enquesta i nosaltres fem servir entrevistes, com per la mostra consultada, alumnes de diferent edat i condició administrativa als de la nostra mostra, ja que són alumnes perifèrics que sovint no fan la prova. Les barreres d'accés, participació i aprenentatge al sistema educatiu, usades només amb finalitat acadèmica, ateses les prescripcions legislatives de confidencialitat.

La finalitat del document oficial és la detecció de les barreres d'accés, participació i aprenentatge i element per considerar en elaborar el Pla d'actuació per a la millora del centre. La finalitat és congruent amb la que busquem nosaltres amb el present estudi i, per això, és interessant contrastar els resultats. No fem servir tots els indicadors referits a l'Informe de Context, només relatem els que podem contrastar amb els resultats de les entrevistes que hem realitzat.

La comparació dels resultats però, ajuden a validar la nostra investigació corroborant els nostres resultats i també afegint-li matisos que enriqueixen la investigació.

La primera consideració que fem és que els dos centres comparteixen tant l'ISEC, com la masculinització típica de la vulnerabilitat educativa, Aina Tarabini (2017) i Fernández Enguita, Mena i Riviere (2010). La resta d'indicadors mostren diferències significatives començant per l'ús del valencià fora de l'àmbit acadèmic dominant a Sueca i residual a València i seguint per la magnitud dels condicionaments més efectius al centre valencià, malgrat alguns matisos interessants. Els resultats els podem agrupar en tres blocs: primer resultats acadèmics, segon la inclusió educativa i tercer el grau de confort dels alumnes. Les dades es desagreguen per sexes dels alumnes.

El primer bloc referit als resultats i rendiment acadèmic que mostren tres taxes: idoneïtat, promoció i absentisme i també l'origen dels alumnes i edat d'escolarització.

La taxa d'idoneïtat es refereix a l'edat dels alumnes mentre la promoció fa referència als alumnes de nou ingrés en el curs, independent de l'edat. La primera dada castiga el centre valencià mentre que la promoció és superior en aquest centre.

L'absentisme, factor de risc pel desenvolupament educatiu i social de l'alumnat, resulta escandalós en el centre valencià. L'origen forà dels alumnes i progenitors més que triplica València a Sueca, un de cada cinc alumnes, mentre que l'escolarització primerenca ben bé Sueca dobla València. Analitzant les dades podem destacar la importància de la distància cultural o desconeixement entre les famílies

⁷⁷ ITACA és el projecte d'Innovació Tecnològica Administrativa per a Centres i Alumnat de la Conselleria d'Educació. ITACA és un sistema d'informació centralitzat que connecta a tots els membres que formen part del sistema educatiu valencià. <https://ceice.gva.es/webitaca/val/index.asp>

i la proposta cultural escolar poden explicar, com hem vist a les entrevistes, les dades més negatives a València que a Sueca. És a dir, el context social ajuda a explicar els resultats de l'aprenentatge escolar.

El segon bloc amb indicadors referits a la inclusió educativa es poden seguir en els indicadors d'autonomia en l'estudi, activitats extraescolars i voluntat de continuar els estudis postobligatoris arribant als universitaris. El centre riberenc té uns indicadors més positius que el centre valencià, mostrant que el context social suecà té un coneixement i una relació més fructífera amb el sistema escolar que acull.

En tots els indicadors referits, els alumnes de l'IES Joan Fuster superen els alumnes de l'IES Font de Sant Lluís en deu punts, gairebé quinze és la distància entre els dos centres en voluntat realitzar estudis universitaris.

L'últim bloc d'indicadors que relaciona els dos centres assenyalava el grau de satisfacció de l'alumnat amb l'ambient del centre, els companys i professors d'una banda, i l'ús de les TICs tant al centre com a casa. Aquest últim bloc el centre valencià supera al centre suecà destacant l'ús de les TICs en les que ben bé els dobla. La interpretació que fem de la satisfacció del centre, companys i professors pot estar relacionada amb l'oferta educativa per àmbits al centre valencià i al clima de centre, creat des del curs 2013-2014 amb la proposta educativa interdisciplinària. És la diferència més evident que coneguem entre els dos centres i són uns resultats que matisen les dades que hem estat relatant en l'anàlisi dels resultats d'aquesta font, l'Informe de Context.

A Sueca els indicadors del rendiment educatiu positius es refereixen a l'escolarització abans dos anys, a l'autonomia en la realització de tasques, a la realització d'extraescolars i l'interés en estudis universitaris. Mostren, segurament, un major coneixement i inclusió en el sistema educatiu.

Indicadors positius a València es relacionen amb el grau de satisfacció de l'alumnat amb l'ambient de centre, companys i professors. També l'ús educatiu i general de les TIC és superior i es podria relacionar amb l'esforç de part del claustre valencià per transformar l'oferta educativa, esforç que no es considera necessari al claustre suecà.

La influència del context escolar sobre l'aprenentatge de l'alumnat es pot inferir a l'Informe de Context que ens serveix per a confirmar algunes dades estudiades a la Tesi.

El següent capítol servirà per a exposar la interpretació que li donem a les sensacions i emocions que ens transmeten els informants. De totes elles prioritzarem els problemes que dificulten l'accés als elements culturals bàsics que podem modificar des de la nostra pràctica educativa. Tres són els centres del nostre interès: primer, seguint la hipòtesi de treball, provocar una modificació, una alteració en l'actitud de l'alumne respecte a l'oferta educativa que li proposem per millorar l'accés als fonaments bàsics de la cultura seguint els principis democràtics. Segon reflexionar sobre el paper del professor i la relació que ha de generar entre ells i els alumnes com facilitador i acompanyant en el seu procés d'aprenentatge i, per últim, com cal presentar els continguts per a facilitar la creació de situacions d'aprenentatge a través del model alternatiu al disciplinar com són els àmbits. A les disciplines geografia i història aquest element és molt important; per una banda, per la percepció escolar de la matèria i, per altra, per la possibilitat d'analitzar els problemes socials que són desconeguts conceptualment per l'alumnat entrevistat.

La font principal, com hem indicat, ens ajudarà a descobrir i qüestionar les relacions educatives generades a l'aula a través d'una proposta que experimentalment s'ha mostrat eficient per ser alternativa a la proposta disciplinar, gràcies als records i currículum retingut dels alumnes i a la manera d'entendre la professió dels col·legues professionals.

Les possibilitats des de la Geografia per explicar els problemes socials i ambientals a través del desenvolupament del model interdisciplinari d'àmbits serà la preocupació final d'aquest estudi.

TERCERA PART:

RESULTATS.

**LA IMPORTÀNCIA DELS CONTINGUTS
ESCOLARS DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA**

TERCERA PART:

RESULTATS. LA IMPORTÀNCIA DELS CONTINGUTS ESCOLARS DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA

Al capítol precedent analitzàvem els problemes manifestats a les entrevistes seguint la rellevància atorgada pels alumnes, formant categories i taxonomies que referim a la primera columna del quadre següent.

Ara, al capítol sisé presentem la interpretació dels resultats de la mostra estudiada als dos centres educatius. Els alumnes descriuen itineraris educatius abruptes que condicionen i limiten els elements culturals que assoleixen durant l'escolarització. Definim categories conceptuals i establim taxonomies que donen suport a la hipòtesi inicial: l'actitud de l'alumnat és la variable independent que condiciona el seu aprenentatge i plantejem una estratègia d'accions ordenades que cal articular per a atendre la modificació de l'actitud de l'alumnat des de les possibilitats d'intervenció per treballar sobre el problema escolar plantejat.

El capítol seté serveix per a articular una alternativa curricular a la proposta disciplinària tradicional i rutinària: oferir els continguts curriculars propis de les Ciències Socials integrats en l'àmbit sociolingüístic. Proposta experimentada a l'IES Font de Sant Lluís de València des del curs 2013-2014 i difosa des de llavors a diferents centres escolars, ambients acadèmics i plataformes educatives⁷⁸. L'alternativa que presentem a partir de l'experiència desenvolupada a l'IES Font de Sant Lluís de València forma part d'un projecte d'innovació que no representa un estudi de cas quasiexperimental, només es presenta com una possibilitat de crear les condicions per poder atendre l'alumnat considerat perifèric si aconseguim modular la seua actitud respecte de la cultura escolar.

⁷⁸ Trobades d'Intercanvi d'Experiències d'Innovació; Repensar. La didàctica de les Ciències Socials. Seminari Internacional. <https://sites.google.com/view/capgirem/inici> <https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/va/recursos-ambits-eso/materials-centres-educatius/>. Congreso Internacional Nós Propomos. Lisboa. 2018. Capgirem l'ESO. Informes de Paco Ruiz.

CAPÍTOL 6

INTERPRETACIÓ DELS FETS ESCOLARS. DE LES DADES ALS FETS

L'estudi de casos desenvolupat ens ha permés, a través de la mostra estudiada als dos centres, elaborar les categories conceptuals i la taxonomia que ens ha d'ajudar a definir els obstacles referits pels alumnes que anomenem perifèrics en dos contextos concrets. Obstacles que entrebanquen l'assoliment dels elements culturals bàsics que els permeten una inserció ciutadana plena i digna⁷⁹. Es va proposar per l'administració educativa que les ciències socials s'organitzaren curricularment a l'àmbit sociolingüístic, junt amb les llengües oficials: castellà i valencià. Això significa que les llengües són instruments de comunicació i que els problemes socials són el referent del contingut conceptual sobre el qual cal argumentar o exposar els factors i elements comunicatius.

A la hipòtesi principal plantejarem que si podem modificar l'actitud dels alumnes, ells podran desenvolupar les capacitats bàsiques que els ajuden a aconseguir bastir un projecte de futur. L'actitud de l'alumne condiciona el valor que dona a l'oferta educativa, valor que guia el seu comportament i que genera una representació social que justifica i consolida la manera que entén la realitat viscuda. Representació social que ha anat formant-se abans i durant l'escolarització i que posteriorment també l'ajudarà a interpretar els seus records educatius, la seua memòria escolar. La representació social estarà influïda per transferències que li arriben des de l'escola, com hem dit, però també des de la família i des d'altres espais de socialització, com són els iguals, els amics o els mitjans de comunicació. Tots ells conformaran la seua personalitat.

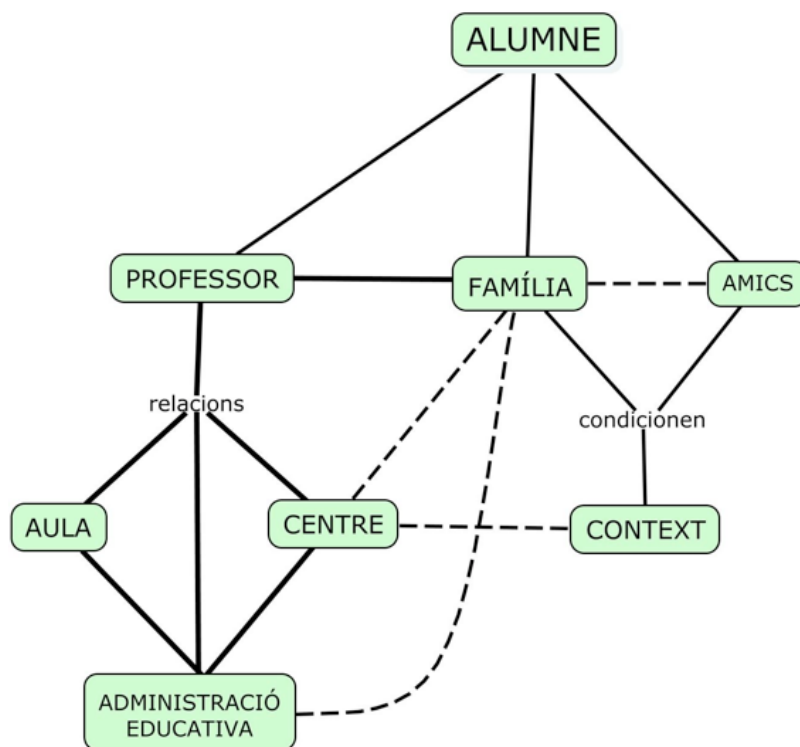
La família és el primer ambient de socialització dels alumnes. La seua rellevància serà compartida amb l'àmbit escolar i posteriorment els dos àmbits perdran importància a favor de les relacions entre iguals i la influència dels mèdia.

Al present capítol definim i interpretem primer els elements que caracteritzen l'actitud i el comportament dels alumnes perifèrics dels dos centres estudiats que componen la mostra: els alumnes narren els seus itineraris escolars guiats per decisions que atenen la seua manera d'interpretar la realitat viscuda. Ordenem els elements que els alumnes destaquen en interpretar la seua escolaritat: les relacions amb els professors, la manera com entenen la seua professió i l'acompanyament que els han oferit al llarg de l'escolaritat; la forma de presentar els continguts bàsics de la cultura i la voluntat d'instruir o de construir el coneixement per aconseguir aprenentatges significatius vàlids pels alumnes. L'autonomia⁸⁰ escolar per articular l'oferta curricular possibilita que entre els centres públics es desenvolupe una particular oferta curricular que buscarà atendre les característiques dels alumnes i del context social que atenen.

⁷⁹ Francesc Torralba (2019) explica que la persona digna significa que és un fi i no un instrument, ni objecte o mercaderia. Les persones tenen dignitat i les coses tenen valor, cal reconèixer els seus drets.

⁸⁰ Autonomia viscuda i sentida en la meua experiència professional al treballar en catorze centres educatius públics. Els dos centres estudiats son exemple d'aquesta capacitat de gestió diferenciada de la realitat escolar.

Figura 6.1.- Condicionants moduladors de l'actitud de l'alumne⁸¹.



Font.- Elaboració pròpia. 2021.

La figura representa una ordenació que organitza de manera jeràrquica els elements que condicionen l'alumne i la intensitat de les relacions entre ells, d'acord amb la interpretació de les entrevistes realitzades. L'alumne és el que rep i desenvolupa el seu comportament i actitud seguint la representació social que es forma per les influències rebudes. La influència més contundent li arriba de les persones que interactuen amb ell en els diferents ambients de socialització. Els professors amb els quals es relaciona a les aules i també al centre, la família i el seu grau d'acolliment i els amics són les persones que influeixen en la seua socialització. A continuació considerem els ambients on desenvolupa principalment la seua activitat formativa com són l'aula, el centre educatiu i el context social i cultural. I finalment situem l'administració educativa, que intenta a través de la producció legislativa organitzar els recursos materials i humans per possibilitar la transmissió dels elements de la cultura hegemònica que considera elementals des de la seua posició ideològica. Les línies discontinúes volen mostrar relacions i condicionaments més laxos. D'aquesta manera l'aula es transforma en un espai viscut per l'alumnat que determina el seu comportament. La intuïció del valor social del sistema escolar va modelant les expectatives sobre el coneixement que treballa al centre escolar, conformant així un espai percebut. Per la seua part, la institucionalització del sistema aplica unes normes i reglaments que condicionen el comportament a un espai absolut, un territori que està delimitat per finestres, portes i tanques. L'aplicació de la Geografia de la Percepció i de Comportament ens facilitarà la interpretació dels fets que observem a la vida diària a un centre escolar.

Les característiques i limitacions pròpies de les fonts orals triades per descobrir i qüestionar les relacions educatives generades a l'aula han convertit en apropiada la metodologia ex-post-facto o no experimental fonamentada en l'estudi de casos. La interpretació dels resultats que fem ara seran la

⁸¹ Figura relacionada amb la figura 1.3, pàgina 33.

base per generar una proposta que s'ha mostrat eficient per desenvolupar una alternativa a la proposta disciplinària dominant.

La investigació vol fonamentar processos d'innovació educativa centrada en els alumnes perifèrics per motius d'equitat i en les ciències socials per la meua formació acadèmica. Aquest és un alumnat vulnerable, definit pel fracàs escolar administratiu, que mostra abruptes itineraris educatius i defineix un accés condicionat als elements bàsics de la cultura i, en conseqüència, mereix una especial atenció (Beltrán, 2018).

Juan García i Xosé M. Souto afirmen:

«l'escola en el seu conjunt ha de posar l'alumnat que hem denominat perifèric en el centre de la seua actuació. Lluny de propiciar l'excel·lència d'uns pocs enfront d'altres, la finalitat irrenunciable de l'educació obligatòria és aconseguir una educació de qualitat per a tots» (2020, p.120).

L'alumne és el que rep i desenvolupa el seu comportament i actitud seguint la representació social que es forma per les influències rebudes. La influència més contundent li arriba de les persones que interactuen amb ell en els diferents ambients de socialització. Els professors amb els quals es relaciona a les aules i també al centre, la família i el seu grau d'acolliment i els amics són les persones que influeixen en la seua socialització. A continuació considere els ambients on desenvolupa la seua activitat formativa principalment com són l'aula, el centre educatiu i el context social i cultural i finalment situe l'administració educativa que intenta a través de la producció legislativa organitzar els recursos materials i humans per possibilitar la transmissió dels elements de la cultura hegemònica que considera elementals des de la seua posició ideològica. Les línies discontinües volen mostrar relacions i condicionaments més laxos. D'aquesta manera l'aula es transforma en un espai viscut per l'alumnat, que determina el seu comportament. La intuïció del valor social del sistema escolar va modelant les expectatives sobre el coneixement que treballa al centre escolar, conformant així un espai percebut. Per la seua part, la institucionalització del sistema aplica unes normes i reglaments que condicionen el comportament a un espai absolut, un territori que està delimitat per finestres, portes i tanques. L'aplicació de la Geografia de la Percepció i del Comportament ens facilitarà la interpretació dels fets que observem a la vida diària a un centre escolar.

Les característiques i limitacions pròpies de les fonts orals triades per descobrir i qüestionar les relacions educatives generades a l'aula han convertit en apropiada la metodologia ex-post-facto o no experimental fonamentada en l'estudi de casos. La interpretació dels resultats que fem ara seran la base per generar una proposta que s'ha mostrat eficient per desenvolupar una alternativa a la proposta disciplinària dominant.

La investigació vol fonamentar processos d'innovació educativa centrada en els alumnes perifèrics per motius d'equitat i en les ciències socials per la meua formació acadèmica. Aquest és un alumnat vulnerable, definit pel fracàs escolar administratiu, que mostra abruptes itineraris educatius i defineix un accés condicionat als elements bàsics de la cultura i, en conseqüència, mereix una especial atenció (Beltrán, 2018).

Els problemes es porten els alumnes per les condicions familiars d'acolliment i acompanyament són destacades com essencials en el profit que poden aconseguir de l'oferta cultural escolar:

AS06- Va ser per el problema familiar. Jo des que se divorciaren els meus pares (...) en segon passà que com el meu pare me pegava...

AF03- Es que no me veo del todo centrada y no sé si lo continuaré... son cosas personales de mi familia, entonces... nooooo....

Per la influència dels iguals:

AF16- Con los amigos que tenía antes no me hacían mucho bien, por así decirlo (...) y he aprendido que no tengo que cambiar la gente que me rodea... A lo mejor, lo que tengo que cambiar es de mentalidad.

AS12- També et dic que si els meus amics de tota la infància hagueren sigut els punters en l'escola, a lo millor jo també m'haguera interessat en ser punter. Però en realitat he sigut jo que en el moment de començar a estudiar en la ESO, jo no...

La solució de la segona oportunitat té una valoració generalment positiva.

AS12- No ho haguera pogut aconseguir per la meua voluntat d'estudis. No tinc hàbit d'estudis. A dia de hui em costa molt clavar-me en una assignatura que no entenc.

AF10- No, no lo hubiera conseguido. . . . Si estuve en cuarto normal un mes y buahh y me costó mucho y dije no, yo no me veo aquí.

La valoració positiva està també condicionada per l'estigmatització.

AS02- Està fet per a gent que li costa estudiar però no perquè siga tonto sinó perquè a lo millor és un poc gos o..... Molts si que m'han dit això és per a tontos. Però a mi eixos comentaris no m'afectaven gens.

Però també la creació de l'agrupament homogeni segregador rep una valoració negativa.

AS14- de normal ací va la gent que no té ganes o que directament ni estudia. Aleshores és gent «rexulona» que dic jo o «macarrilles» i «fumates» i paraules així...que no van a fer res i aleshores entre ells fan «corrillos» i després te diuen a tu: i tu no digues res perquè si no...

El rebuig a l'oferta educativa i la domesticació del comportament és un procés gradual que pot començar a manifestar-se en l'educació primària, procés que travessa unes etapes que podrien ser: desmotivació, indiferència, passivitat, rebuig, absentisme i l'abandonament final del sistema (Tarabini, 2017). Cal recordar que el discurs teòric que explica la realitat escolar és erroni al suposar que tots els estudiants volen aprendre (Charlot, 2014).

Un altre bloc quedaria format per la possibilitat de les famílies de transferir els elements culturals que disposen. Aquestes accions depassen, com hem vist, les funcions educatives i necessiten plantejaments més amplis de serveis socials que intenten pal·liar les desigualtats socials traslladades al centre educatiu. El desconeixement de la cultura per l'origen de la família i la seua inserció parcial, el seu nivell d'estructuració i emparament que pot oferir així com la seua implicació en la millora de les condicions culturals dels fills, evitant la reproducció social resulten significatives.

Els problemes referits queden completats per la poca relació amb l'ambient social i cultural del barri, les manifestacions de les carències d'amistats, de possibilitats de socialització fora de l'àmbit

escolar pensem que donen una rellevància exagerada a les accions que cal desenvolupar al centre per convertir-se en un element de transformació social que materialitze l'ideari democràtic que hem descrit en capítols anteriors.

La funció que la societat li atorgava a l'escola va lligada, originàriament a l'aparició de l'adolescència com a construcció social i a la necessitat de disposar de capital cultural per una inserció ciutadana a través del treball. José Beltrán explica com es crea l'adolescència, categoria social que acull els joves de 12 a 16 anys amb comportaments i característiques diferenciades i distintives. Citant a G. S. Hall, el professor Beltrán apunta que *«les escoles de secundària servien, clar està, per a proporcionar una moratòria a les eixides a la vida pública i la seua creació validava la imatge de l'adolescència com un estadi particular de desenvolupament que requeria atenció especialitzada»* (2001, p.91). A més afegia: *«Els adolescents s'anaren convertint en excedents als ulls de les noves necessitats del capital, i foren reciclats en éssers dependents i passius, que per fer-se adults necessitaven una sanció estatal procurada per una major escolarització»* (op. cit., p.93, 94).

Víctor Soler (2014) destaca les múltiples transicions que es veuen obligats a fer els alumnes d'educació secundària obligatòria, a més del trànsit escolar, el canvi de referents de familiars a escolars i d'iguals, el que no sempre té un resultat satisfactori. A continuació, ho mostren a través de les veus l'alumnat i professorat.

Alumnes i professors són els agents que creen els documents escolars a través dels quals es valora la qualitat educativa⁸². La rememoració dels itineraris educatius generarà *«una forma de coneixement que s'ha convertit en matèria escolar»* (Souto, Martínez i Parra, 2014, p.30). Les vivències escolars defineixen comportaments personals i socials convertint l'espai escolar en *«un laboratori social on assagem contínuament la nostra manera de participar en la realitat social»* (Beltrán, 2018, p.43).

El punt de vista dels protagonistes permetrà la reflexió sobre la pròpia pràctica professional, a més de buscar sentit a l'evolució des de la transmissió individual del saber acadèmic, legítimat socialment, a la creació compartida i participada de coneixement. El coneixement i la pràctica són productes històrics, necessiten la temporalitat per explicar-les.

Les intervencions que justifiquen la dimissió com aprenent, el refús a realitzar activitats escolars podem escalar-les, situant primer les relacionades amb l'apetència pel treball, el desig d'aprendre el manifesten desactivat:

AS02- Era en veritat «un viva la Virgen».

AS13- Jo mai he sigut estudiós i me costava prou (...) A mi no m'agradava estudiar(...) jo en aquella època era prou «vaguillo».

AF03- Vagueria pura. Vaguería, yo no suelo mentir. Vaguería.

A continuació podem destacar les narracions que justifiquen la falta de treball com una posició de resistència, que podem relacionar amb el qüestionament de la legitimitat de l'escola (Willis, 1988), o per la distància entre les cultures escolar i familiar (Muñoz et alii, 2013) que generen el desinterés en els alumnes per una oferta curricular que no entenen.

⁸² Soler (2014). El concepte qualitat en educació va lligada als conceptes èxit-fracàs.

AS03- I com vaig veure que noooo anava bé en els estudis pues comencí a faltar, a passar de tot, vamos, com casi tots els alumnes (...) En eixos moments estava un poquet revolucionà.

AS17- Estava molt alborotà (...) no estudiava, no feia el deber, no atenia en classe...

El significat que els alumnes donen al concepte d'estudi és divers. Hi existeix, a més, el convenciment manifestat pels alumnes que no és necessari estudiar per a aconseguir titular, o almenys que no és necessari modificar la forma de treballar que han après al llarg de la seua escolarització.

La manera d'entendre l'estudi demana incorporar els elements categoritzats evitant parcel·lar i fragmentar els diferents descriptors utilitzats: l'alumne manifesta unes competències insuficients per seguir el ritme escolar. Afirment que la seua capacitat biològica obstaculitza el seu èxit escolar el que genera una imatge subordinada. La família, per la seua banda, li transfereix un compromís front l'estudi que l'atenció del sistema escolar en general i els professors en particular poden alterar però que sembla que en els casos estudiats són poc efectives.

El professor Bernard Lahire (2007; 2012) afirma que les desigualtats socials en l'accés a la cultura poden explicar-se per la socialització concurrent des de diferents ambients, destacant les herències familiars i les adquisicions escolars que generaran uns efectes transformadors al posar en pràctica els hàbits incorporats.

Les manifestacions dels alumnes mostren una gradació davant el treball d'estudiar. Almenys podem definir quatre situacions: els alumnes que afirmen que no han estudiat al llarg de la seua escolaritat bàsica obligatòria; els alumnes que mostren un estudi mecanicista i d'entre ells podem definir tres situacions: els que asseguren que ningú els ha ensenyat, que ells han elaborat un sistema personal; els que confirmen que la manera d'estudiar és una transferència familiar on destaca la influència de les mares sobre els altres elements familiars. Les diferències entre els centres estudiats no són significatives.

Ningú els ha ensenyat, han assolit unes rutines a través de l'autoaprenentatge, del difícil trànsit per l'escolarització obligatòria.

AS03- Tampoc m'han ensenyant mai a fer esquemes. Ni tampoc a estudiar. De vegades em feia resums del tema, això sí que és important.

La transferència familiar de les mares i altres familiars també és referida, tant respecte a l'interés per estudiar com en la forma d'estudi que els explicarien quan els ajudaven.

AS11- En el tema d'estudiar, qualsevol mare vol que estudies el millor per a tindre el teu salari i et vaja tot bé en el futur.

AS14- No és que tinguera més faena, és que mon pare és com és. Ma mare m'insistia molt i, encara quan vaig decidir fer obrer, ella em deia que estudiara perquè sempre va molt bé tindre cultura, no sabem que pot passar el dia de demà. I jo no volia per cabut.

AF10- También mi hermana, mi hermana es peluquera, mi otra hermana, la que me ayuda un montón, es dentista. Mi cuñado es militar, el otro es de mecanizado. Como te estoy diciendo, ahora mi primo esta haciendo bachiller y me aconsejan. Y mi tia por parte de padre es maestra y me aconseja lo que... lo que... o sea, lo que puede ser más fácil y lo que más me gustaria a mí. Eso es lo que hay.

Altres elements relacionats amb les noves eines per relacionar-se en la realitat, sobretot elements audiovisuals que transformen les relacions amb la informació.

AF12- Aleshores jo deixo el que faig a classe i, quan acabe la classe, me pose a vore documentals, vídeos ... i així sí que puc aprovar.

AF04- Buahh, eeeh algunos profesores lo que a mí me gustaba era cuando explican lo pongan, que lo pongan digamos en el proyector. Así se me queda la imagen el nombre y eso.

Élida Pasini i Ivaine M. Tonini (2020) han investigat per comprendre les formes d'aprendre en l'actual context de cibercultura on s'assegura que l'aprenentatge digital és espontani, sense mètode, malgrat el seu ús extens en tots els ambients vitals. Nosaltres ho podríem generalitzar com a forma genèrica d'incorporar nous coneixements propis de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC). Les TIC transformen la realitat i afecten els alumnes, segons les autores, amb disminució del temps de concentració, falta d'atenció i realització d'accions multitasca. Aquesta concentració i atenció fragmentada i el canvi en els espais i temps d'estudi modifiquen el treball de l'alumnat.

AS15- No, no... jo recorde el que he estudiat. Però hi hagué una temporada que jo no anava a escola a estudiar, sinó a passar el rato, a calfar la cadira. Vaig tindre una temporada rebelde, era molt ninot⁸³.

AF12- A lo millor estic superatenta però al segon m'en he anat aleshores, està clar que sí, que em costa (...) a mí sempre m'ha costat molt el aprendi... el aprendizaje iiii... se m'en van anar porque yo volia fer-lo per mí, ¿sabes? Jo volia que per mí ho tingúes sense ajuda de ningú.

Narracions per les quals manifesten que no serveixen per a estudiar, afirmen que és un problema biològic i que la natura no els ha dotat de suficient capacitat per a estudiar.

Els alumnes interpreten la seua situació personal dins el context social i escullen, no són subjectes passius, ja que interactuen en un ambient donat. Això els condueix a pensar que l'atracció laboral o la repulsió escolar és una bona resposta al problema que pateixen. La teoria de les representacions socials ajuden a interpretar la seua realitat i permeten comprendre els obstacles simbòlics que acumulen els alumnes al llarg de la seua experiència escolar (Domingos, 2010). La relació professor-alumne-matèria explica els consensos i conflictes a les aules que caldria considerar per a millorar les programacions educatives (Chaib, 2015). Les nocions sobre el que és possible fer, assolir i pensar en el marc d'una aula entre docents i alumnes són idees que poden exercir un impacte sobre l'experiència que efectivament desenvolupen els actors (Alasino, 2011).

L'alumnat es va construir una idea de si mateix, i de les seues capacitats, «una mentalitat... no servia per a estudiar», que limita el seu rendiment escolar. Insistent en la seua ineptitud biològica, sobretot referida a la capacitat memorística, consideren el record bàsic per superar les proves, els exàmens, que són eines essencials per mostrar el desenvolupament escolar. Els exemples triats mostren el que argumenten:

AF11- No, memoria tengo poca (...) a mí se me olvida todo superrápido.

AF12- Jo tinc un dèficit d'atenció, aleshores a mi em costa. A lo millor estic superatenta però al segon me'n he anat.

⁸³ A Sueca «ninot» és un insult molt usat, designa una persona molt influenciable, dirigida, sense opinió.

AF21- Lo de tener la dislexia y tal, pero sí, me cuesta, me cuesta bastante a la hora de estudiar porque hay veces que las cosas no se me quedan.

La manera de justificar i naturalitzar el comportament dels alumnes es pot analitzar a través de la manera que expliquen les formes d'aprendre continguts socials. Hi ha una clara gradació de les manifestacions, sorprenents d'altra banda. Primer els que afirmen que al llarg de l'ensenyament obligatori mai no han estudiat, sembla que no ho han necessitat; seguim amb els que expliquen que no saben estudiar, que no els han ensenyat, els que fan sinònims els verbs estudiar i memoritzar i, per això, fan servir diferents estratègies: lligen, reciten, copien; finalment els que només poden estudiar a través de mitjans audiovisuals (mòbil, PC, tauleta). L'espai i el temps dedicat també resulta sorprenent.

Les narracions dels alumnes en explicar les accions i procediments pels quals aprenen simplifiquen aquests procediments, agrupant totes les accions en una: estudiar problemes socials i ambientals és memoritzar. La tècnica d'estudi emprada la podem relacionar amb tres condicionants: la inserció al sistema educatiu deficient, el rebuig a les normes de convivència del centre i el convenciment que no cal esforçar-se per aconseguir els elements culturals que se'ls proposa perquè no li serviran en el futur. Davant aquests condicionants l'actitud més coherent és no estudiar.

El primer grup de manifestacions mostren com la voluntat de titular manifestada ha estat segregada de la voluntat de titular:

Tenim alumnes que reconeixen que no han estudiat.

AS09- Mai m'he preparat un examen, la veritat.

AS10- No me concentro, no estudio y no se me queda nada.

AF18- Me echaban la bronca ya me iba a mi cuarto y decía: joder, hostia. Es que yo quería sacar, pero no sé, al día siguiente pues igual siempre me daba pereza y tal y ... Era como más no sé era como más pasota. Yo quería hacerlo, pero no me salía de... no sé si será por la edad o que era más todo sabes o ...

Altres alumnes manifesten que ha estat la transició primària a secundària la que ha fet variar la seua voluntat d'estudi.

AS12- En arribar a la ESO vaig tindre problemes d'estudi i tot això, que no volia estudiar.

AF02- Si, porque veía que no estaba aprendiendo nada, sacaba unas notas muy malas, no tenía ganas deeee estudiar porque no se relacionaba casi nadie conmigo y eso.

Altres manifestacions comparen la via ordinària, de la que parlen en passat, amb la via extraordinària on han pogut canviar la seua relació amb l'oferta educativa. Ara treballen.

AS15- No estudiaba y era culpa mía, no era otra cosa.

AS19- Antes no estudiaba, básicamente no estudiaba, no sabía.

AS03- En eixos moments, estava un poquet revolucionà, però la formació bàsica a mi m'agrada bastant.

Afirmacions que són congruents amb la manifestació que desconeixen tècniques d'estudi desenvolupades sense suport professional de manera intuïtiva:

AS03- La veritat és que no tinc tècnica d'estudi. (...) Tampoc m'han ensenyat mai a fer esquemes. Ni tampoc a estudiar.

Les intuïcions els porten a generar sistemes d'estudi basats en procediments que consoliden la memorització: llegir, recitar i copiar. Diferencien les disciplines científiques, on és necessària la pràctica per a aprendre, de les disciplines socials, on la pràctica escolar els ha conduït a realitzar pràctiques memorístiques a través d'activitats com llegir, només llegir.

AS02- La teoria la tens que memoritzar sense comprendre-la.

AF17- Copiando o leyéndomelo muchísimas veces y luego intentar decirlo sin mirar.

AS05- Si memoritzes és com si guardes una llista de la compra i una vegada compres tirar-la al fem. És una tonteria perquè després no va a recordar res.

Altres narracions fan sinònims aprenentatge i memorització.

AF06- Memorizar y aprender (...) Sí, es repetir las cosas (...)

AF05- Yo cojo el resumen y me lo aprendo en base a repetírselo a otras personas.

Copiar per recordar també és una estratègia.

AF15- Siempre tengo que escribir para luego acordarme (...) Llevo el curso pasado y éste haciéndolo.

Les noves tecnologies audiovisuals han modificat també la manera d'estudiar de molts alumnes com explica Pasini (2019).

AF12- Tinc que anar a casa, posar-me l'ordinador, buscar al YouTube i queeee ... com tutorials de que se fa i així sí que puc ehhh aprovar.

AF04- Buahh, eeeeh algunos profesores lo que a mí me gustaba era cuando explican lo pongan, que lo pongan digamos en el proyector. Así se me queda la imagen el nombre y eso.

Els alumnes generen així una rutina on, curs rere curs, desenvolupen habilitats de pensament d'ordre inferior, insuficient per generar i demostrar competències on combinen diferents habilitats.

La sensació que tot conflueix per consolidar un sistema obsolet es referma: els alumnes generen unes pràctiques desconnectades de la realitat, les reformes legislatives en prescriure continguts excessius obliguen a mantindre rutines tradicionals transmissibles i generen models d'avaluació basats en memorització i no en competències (López i Valls, 2012). Les editorials i els professors presenten els continguts socials acabats i estables (García-Pérez, 2013), només és possible transmetre'ls per memoritzar. No és possible ni la transformació ni la discussió ni la reflexió. El professor Francisco García Pérez demana, llavors, presentar el coneixement social de forma problemàtica.

Nosaltres presentarem al capítol següent una alternativa centrada a buscar els continguts en la realitat viscuda de l'alumne, eixides escolars al barri. No oferir-los, buscar-los, crear i desenvolupar a través de la problematització de la realitat viscuda. García Pérez (2013) es pregunta perquè no es poden plantejar els continguts socials baix la forma de problemes, com altres ciències.

Si els alumnes només treballen amb la memòria a curt termini per recordar dades i per completar els exàmens, la significativitat de l'aprenentatge no apareixerà enlloc.

Relacionat amb la finalitat i la forma de l'estudi tenim també el temps dedicat al mateix:

AF06- Lo estudiaba un día antes pero ya como atendía mucho en clase me sonaba ya todo y me era más fácil.

AF11- Yo es que no puedo empezar días antes tengo que empezar ehhh...por la mañana. Si estudio por la mañana sí que me lo sé. En unas horas antes. Porque yo si lo hago con días de antelación no puedo.

AF22- Yo lo preparo, llega al final del día como a las once y me pongo a estudiar (...) Tardo como una hora y media. Y luego al siguiente día si no es a primera hora sigo estudiando durante las clases (no atén a les classes, estudia a l'aula).

AS10- He bajado más el hábito de estudiar y empiezo a estudiar dos días antes del examen y, de momento, me va bien.

AS15- Si la maestra decía el día 20 hay examen y nos lo decía con una antelación de dos semanas, el 19 estudiaba. Eso era imposible.

Els espais d'estudi també s'han diversificat.

AS09- Es que jo estudiava venint en el bus⁸⁴. Mai m'he preparat un examen, la veritat.

Les narracions també centren el problema en les afeccions ambientals que pateixen: la família, el centre escolar, el context o el moment concret que travessen, decisions en moment de transició concret.

El tercer element que mereix consideració per definir les característiques dels alumnes és quan fixen el problema fora d'ells, en les altres categories: família, sistema o context que tractarem posteriorment.

AF16- Yo porque como que tenía muchos problemas en casa y no acababa de centrarme en mi vida y no tenía tiempo para estudiar, no estaba motivado.

AF22- Cuando llegué aquí (a España) también se me hizo más difícil. También estaba en un proceso de que no quería estudiar y estaba ahí como rebelde y no ... Quería devolverme a mi país y estaba ahí con un problema con mi madre y con ... y al final.

6.2.- Relacions professorat-alumnat

La feina del professor és la clau que connecta les demandes curriculars amb les necessitats i els interessos dels alumnes i amb els condicionants ambientals i familiars on els alumnes també s'han socialitzat.

La funció de catalitzador es farà de manera efectiva si el professor assumeix la investigació com una tasca bàsica en la seua responsabilitat educativa, ja que necessita analitzar el context concret on treballa per poder comunicar els elements abans descrits. La forma serà a través de l'estudi de casos, de la realitat viscuda on conflueixen els interessos diversos i canviants de la comunitat educativa.

Els investigadors Inda, Fernández, Maulana i Viñuela destaquen el comportament docent com a «predictor tant de la implicació conductual com emocional dels alumnes (...) les percepcions que els estudiants tenen sobre el comportament docent influencien la seua implicació» (2021. p.199). Giménez, Martínez i Bernard (2018, p.128) assenyalen «de forma molt especial, les relacions afectives

⁸⁴ De El Perelló a Sueca hi ha uns 8 quilòmetres i el temps del viatge són uns vint minuts.

amb els companys i el professorat» i la seua consolidació a través del tipus de relació pedagògica desenvolupada.

La proposta d'intervenció organitzada pel professorat i l'oferta educativa del centre. L'actitud i el comportament dels alumnes es forma gràcies a les emocions i sentiments que ajuden a fixar la seua representació social, la creació a les aules i al centre d'un espai d'aprenentatge i socialització acollidor és responsabilitat del professor, equip docent i comunitat educativa. El professor individual pot implicar-se però el treball en equip assegura el canvi educatiu (Moreno, Pérez i Martínez, 2020). La resposta articulada de segregar l'alumnat perifèric per acollir-lo en una aula específica protegida és una proposta manifestament millorable, malgrat els resultats positius que ha generat tant acadèmics, amb la reducció del fracàs escolar, com emocionals i actitudinals en els alumnes qui manifesten la seua satisfacció per formar part dels programes de segona oportunitat (Horcas, Bernard i Martínez, 2015).

El professor, la seua amabilitat, formació i manera de presentar els continguts són destacats com més rellevants que la matèria que expliquen. No hi ha diferències destacables entre els dos centres estudiats, és més, tot i ser casos concrets les respostes s'ajusten als resultats apuntats pels professors Giménez, Martínez i Bernard (2018, p.130) *«elements de referència en el relat amb els que els subjectes donen sentit a (i reconstrueixen des del moment actual) la seua «biografia educativa».*

Les diferències més significatives serien, com veurem:

1. Els alumnes riberencs consideren el programa de segona oportunitat com una proposta de centre que els permet comparar l'IES Joan Fuster amb els centres de la rodalia: Silla, Cullera, Tavernes. En la comparació el centre suecà destaca tant per l'amabilitat com per la qualitat acadèmica del professorat. Els alumnes valencians no refereixen aquesta qüestió, potser també pel desconeixement d'altres centres educatius.
2. Els alumnes valencians es mostren especialment ofesos pel discurs dominant que critica la titulació dels programes de segona oportunitat per la poca feina que realitzen els alumnes, per ser un regal.
3. Als dos centres, potser de manera més clara a Sueca, s'entén la segona oportunitat com l'última possibilitat de graduar i, per això, expliquen sovint el rebuig inicial a matricular-se en el programa. Segurament perquè comparteixen el discurs hegemònic que difon la imatge d'un programa que acull persones amb dèficits de tota mena: cognitius, afectius, socials...

Les narracions dels alumnes valorant a través de la seua experiència escolar la qualitat del centre IES Joan Fuster, gràcies a una escolarització abrupta i a formar part d'un programa especial per atendre la diversitat ha de resultar parcial com a mínim, perquè serà resultat de converses amb amics i/o d'haver estat allí matriculats. Coneixements superficials, però efectius en la seua representació social.

AS11- la majoria de professors d'ací (Sueca) els he vist molt preparats i a mi m'han ensenyat molt, he après molt en ells, en alguns em porte bé avui en dia; aleshores en eixa part estic molt bé la veritat (...) i el tema del tracte no he tingut mai cap queixa. Jo sempre he parlat molt bé d'este institut i, en general, molt bé.

AS11- els professors d'ací els he vist prou millor preparats que els que vaig tindre a Silla. Allí em va quedar un poc despapat.

AS12- A mi m'agrada este institut. Hi ha serietat a l'hora de treballar. Veig més qualitat ací que en altres instituts, com per exemple, en l'institut del meu poble (Cullera).

AS12- l'interés que tenen alguns mestres d'ajudar-te i que estigues a gust. Perquè hi ha gent que no té la qualitat humana d'ajudar-te, que en canvi sí que he vist ací.

AS05- Ell també es dona compte i te tira una mà, i això t'ajuda molt. La motivació sempre ajuda a l'hora d'estudiar. Encara que sàpigues que són trenta alumnes intentes que el mestre veja que tu fas l'esforç.

Les relacions personals amb el professorat, la imatge que es creen d'ell, la seua manera de treballar són determinants per aconseguir que l'alumnat treballe.

Primer podem destacar afirmacions generals de la rellevància del professor, més important que la matèria que explica, com s'ha explicat a altres estudis (Parra, 2019).

AS07- Depén del professor una assignatura te pot agradar més o menys.

AF11- Si, han habido de todo, han habido profesoras que han hecho que me gustara y otros que la aborreciera porque no sé, a lo mejor no me gustaba su forma de explicarlo o le preguntaba algo y el pasava, entonces eso, ya le coges asco al profesor y a la materia.

Seguim fixant-nos en la manera de treballar a classe invisibilitzant els alumnes fins deixar sense resoldre problemes de comunicació.

AS02- El professor que tenim no m'agrada gens la seua manera com presenta el temari i conforme explica. Enseguida m'enjogasse.

AF09- Entre que no tenía ayuda y que yo sola no me explicaban a mí en clase las cosas, porque este no quería, o que se enfadaba o no sé que. Era muy mala leche todo y al final fui dejando.

AF09- Estuvo un año en el que estuvimos ahí mal, el primer año y el segundo, pero luego ya más o menos. Pero ahora si que estamos bien, no tenemos problemas el uno con el otro.

AF14- No, lo único que cuando a veces tenía algún problema con un profesor pues yo pasaba del profesor y ya cuando se cansaba pues lo dejaba y au.

El tracte aspre, punitiu que al final es naturalitza, són normals les relacions entre professor que intenta que treballen i el resultat del comportament dels alumnes.

AS13- En general, en la ESO al no estudiar molt, els professors sempre et renegaven, te deien que xarraves en classe. Tots els professors han sigut mals, a la seua manera, però no han sigut mals amb mi.

D'altra banda, està el professorat que ha tingut un tracte amable i distingit. Comencem amb narracions referides al professorat en conjunt per després centrar-nos en la forma de treballar del professorat en àmbits, que diferencien de la forma de treballar del professorat d'itineraris ordinaris:

AF21- Cuando llegué (de Bolivia) lo que más me gustó fueron los profesores, queee eran muy, me ayudaban en todo(...) los maestros que a lo mejor te preguntaban que como estabas, que como habias llegado y tal. A veces se suele decir que los maestros son como unos segundos padres también.

AS14- La cercania dels mestres, això fa molt. Que tingues un mestre cercà, que estiga molt damunt teua, que te diga això sí o no. Després agraiïsc molt la cercania del mestre. Que tinga el mestre més interés que tu en que t'ho tragues, en que el dia de demà sigues algo.

AF02- *Sí, los profesores con carácter asíiii... amable, tranquilo y cosas de esas, es como que te lo transmite y como que intentas mejorar en su asignatura o eso.*

AF11- *Sí, sí, cuando un profesor intenta ayudarte y también se le ve que es positivo porque a mí me traspasa esa positividad que tiene porque si esta siempre de mal humor a mí me dan ganas de no hacer nada.*

AS05- *Tè deia: ho has entés? No, pues ho tornem a fer i si calia, se sacrificava un pati sencer només per un alumne. Això te fa molt.*

Alguns alumnes expliquen la forma que s'adapten a les exigències del professor, sembla una estratègia necessària si penses que la valoració del teu treball i la comoditat que podràs gaudir al curs depèn, en gran part, de la valoració que de tu faça el professor.

AS07- *Quan començaven el curs nou el que fas és mirar els professors. Hi ha companys que te diuen este és més cabronet, este és més complicat, més quisquillós...*

AS17- *Exacte, perquè com cada professor és un món, entonces tenies que estudiar en cada professor d'una manera (...). La manera d'explicar que tenia molt que vore i també el caràcter perquè per exemple el professor de primer no era el mateix caràcter que el de segon i la manera d'explicar tampoc.*

AF01- *Yo siempre estudiaba a los profesores para ver por donde podían tirar por donde más y por donde menos.*

AF01- *No, yo simplemente lo veía en como actuaban. Hacías una cosa o otra cosa, y entonces yo iba a hacerlo bien y no caerles mal y todo eso.*

Si ens fixem en les narracions referides als agrupaments de segona oportunitat, ofereixen una valoració molt positiva, encara que com ja hem dit el rebuig a matricular-se en els programes és persistent a Sueca. Primer destaquem el temps disponible i la manera d'organitzar-lo.

AF02- *Sí claro, yo entré en un primero normal (via ordinària) y claro, éramos más y no había tiempo para todos.*

AF03- *Porque hay un grupo más reducido y tiene como más tiempo para cada persona. Y eso... eso es que tiene...*

AF15- *Entonces somos un grupo más pequeño y nos podemos ayudar entre nosotros y el profesor puede ayudarnos a todos en grupo. Es más fácil para, yo creo que para los profesores es más fácil ayudarnos también. Y estar más horas y más tiempo explicando algo.*

AF11- *Porque se daba más en cuenta mi esfuerzo y como era un poco más fácil te lo explicaban, al ser menos te lo explicaban mejor, entonces me gustaba a mí eso porque así me ayudaba más. Porque yo si hubiera ido a uno normal no me habría enterado mucho.*

AF05- *Los profesores en diver tienen mucha más atención hacia tí que el año pasado en un curso normal. Queee que por el nivel pues también me costaba un poco pero si los profesores hubieran compaginado bien conmigo, me hubieran influido bien yo creo que me habría habríaaaa pasado bien el curso.*

AS02- *Sí exacte, estava més còmode. Exacte, això (menys professors i alumnes) va influenciar també a munto.*

La valoració que fan de la seua feina també condiona la valoració que fan dels professors, en general el problema es planteja per no valorar els alumnes amb els mateixos criteris.

AS06- A mi quan m'evaluaven els professors (sempre diuen:) si, s'esforça molt i va progressant, però li costa.

AF05- No sé quién es el responsable de que tú apruebes o no porque hay veces que, es que la cosa es adaptarte...

AF11- Intento hablar con el profesor para ver porque, para que me lo explique, (la nota que li ha posat) para saberlo yo bien y cuando me lo explica o me parece bien o me parece mal. La mayoría de veces intento razonarlo.

AS11- N'hi ha professors que són molt subjectius, pense que gasten diferent vara de medir dependent d'una persona o d'una altra.

AF08- Sí, sí, y si no había estudiado o no lo había entendido me venía pues una mala nota, un tres y eso significaba que no había hecho nada vamos. (autoinculpació)

AS03- La veritat és que jo feia l'examen i ja sabia que anava a suspendre. Per molt que ho repassarà ja tenia la idea feta.

AS17- En el examen ho fique conforme està en el llibre ho fique i m'acusà una vegà de copiar porque pareixia que estava copiant-m'ho del llibre i no, era simplement que m'ho havia estudiat aixina. (...) Jo li ho explicava i ella no ho entenia. Exacte, és que al menos en socials, en les altres no m'en recorde si ho feia aixina, però en socials m'enrecorde que jo necessitava saber-ho conforme estava en el llibre.

AS22- Jo soc d'estudiar-ho molt simplificat i abocar-ho en l'examen molt simplificat sense redactar-ho. Per això n'hi ha molts aspectes dels professors que no els agradava la meua forma de redactar i jo els entenc.

6.3.- Continguts incomprensibles. Les programacions. Els agrupaments

Als itineraris educatius diferenciats, en itineraris ordinaris i itineraris de segona oportunitat, així com a l'interés per fer agrupaments homogenis per capacitats cognitives, solució per la qual opta el sistema educatiu per atendre la diversitat, els podem fer dues objeccions. Compartim la prevenció del professor Souto (2001) quan adverteix que la voluntat de segregar per capacitats sovint s'amaga sota un discurs aparentment dirigit a millorar els resultats escolars i l'atenció personalitzada. La primera objecció la plantegen els professors Giménez, Martínez i Bernard sobre la limitada capacitat d'inserció laboral i social dels alumnes dels programes de segona oportunitat, gràcies al capital formatiu assolit i reconegut:

«les pràctiques «domèstiques» en l'entorn educatiu, més que fer més pròxima i personalitzada l'atenció, i més amable i agradable el trànsit pel sistema educatiu, no acaba de poder articular mecanismes que possibiliten un apropament crític i transformador d'aquesta realitat, més aviat acaba convertint-se en una «suau» tecnologia de reproducció social» (2018, p.136).

La segona objecció descansa en els resultats desfavorables a la segregació de rellevants projectes internacionals que busquen difondre mesures educatives d'èxit com el Projecte de la Comissió Europea INCLUD-ED (2011), o la Guia per a l'Educació inclusiva (Booth i Ainscow, 2015). Tots dos destaquen

com la creació de grups homogenis segregant l'alumnat perjudica més als alumnes més vulnerables. Els estudis conclouen que la creació de grups homogenis perpetuen la vulnerabilitat i el risc d'exclusió educativa de gran part de la població escolar. L'administració educativa autonòmica articula la resposta educativa a la inclusió de l'alumnat generant els programes de millora de l'aprenentatge i del rendiment, mesures curriculars extraordinàries grupals de nivell III a través de l'Ordre 38/2016 i l'Ordre 20/2019 amb programes específics com són el Programa de millora de l'aprenentatge i del rendiment (PMAR) i el Programa de reforç per al quart curs de l'Educació Secundària Obligatòria (PR4) a l'Ensenyament Secundari Obligatori.

La professora Angela Parrilla (2002) afirma que l'exclusió és un fenomen social, no només educatiu. La societat ha travessat el camí des de la negació del dret a l'educació del diferent fins a la seua inclusió. El camí ha suposat un enriquiment cultural i educatiu de la comunitat que travessa linealment de l'exclusió a la segregació, d'ací a la integració i finalment arribarà a la inclusió. El canvi de valors socials situa la responsabilitat dels problemes educatius en persones concretes primer, en els alumnes, per passar després a localitzar-los al context. Quan pensem en els alumnes com els únics responsables portadors i generadors dels problemes escolars, resulta coherent segregar-los en aules homogènies on es busque donar solució a problemes educatius concrets. Hui la citada Ordre 20/2019 regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat. Si el problema és al context, tots els alumnes són portadors de necessitats educatives particulars i han de ser objecte d'un ensenyament individualitzat.

La transformació de l'actitud i el sentiment d'inculpació per dèficits biològics seria el segon grup d'accions estratègies que troben en el plantejament de la segona oportunitat una mesura reparadora i no preventiva el seu principal problema, ja que pensem que desprogramar o deconstruir les explicacions prereflexives dels alumnes resultarà més complex que acompanyar l'alumne en la seua escolarització perquè coneguen les dificultats que poden entrebancar el seu aprenentatge. (Benejam, 2002; García-Rubio, 2018).

Els continguts són els instruments que permeten els alumnes adquirir els elements culturals bàsics que els permetran una inserció ciutadana digna. La tria dels continguts i la manera de presentar-los són decisions cabdals per aconseguir els objectius marcats.

La programació dels continguts és una tasca essencial del professor a través de la qual ha d'aconseguir mobilitzar la capacitat d'aprenentatge dels alumnes, el significat i la valoració que li donen els alumnes als elements culturals que presenten.

El professor integrat en el departament didàctic pertinent i aquest guiat pel Projecte Educatiu de Centre elabora i aplica una programació que ha d'encaixar amb les necessitats dels alumnes i les demandes legislatives curriculars, des de la seua formació i experiència professional.

Daniel Gil⁸⁵ demana entendre la programació com una investigació orientada i mostra l'interés a treballar sobre les deficiències sistemàtiques del sistema educatiu. Aquestes deficiències o obstacles a la innovació cal considerar-los des de la teoria, trobar incoherències entre la formulació de finalitats (objectius) i la selecció de continguts i la seqüència d'activitats. Souto González i García Monteagudo (2016) destaquen la rellevància de les representacions socials sobre l'acció educativa de professors, alumnes, famílies i ciutadania en general entrebanquen la millora educativa.

⁸⁵ Podem consultar el blog del professor Daniel Gil Pérez <https://www.uv.es/gil/docencia.htm>

Aquestes representacions socials verbalitzades se centren no només en la manera de presentar els continguts, sinó també en l'organització dels agrupaments. Les narracions dels alumnes aporten interessants valoracions de les diferències dels programes de segona oportunitat respecte als itineraris ordinaris. Comparteixen el discurs hegemònic respecte dels programes com veurem a continuació.

Primer ens centrarem en l'ambient de classe, destaquen que al ser un grup menys nombrós i ser un grup més homogeni, l'ambient de classe és millor malgrat la segregació que pateixen, que és sentida com una mena de discriminació positiva.

AS19- Home, en Formació Bàsica bona perquè érem poca gent, però en l'ESO sí que teníem algun conflicte sempre en algú, no pots estar sempre bé en tots.

AS18- En primer i en segon vaig fer molts companys, però els companys de l'FP m'ajudaren molt més i va ser una milloria molt gran.

AS18- Els companys eren distints a l'ESO (via ordinària). A l'ESO els companys eren, clar com estàs en ESO tots mos dirigim en un grupet de gent i no me dugueren tampoc pel bon camí en la gent que m'ajuntava i al canviar a Formació Bàsica (segona oportunitat) vaig conèixer a gent que tenia ganes d'estudiar.

AF02- Si claro yo entré en un primero normal (via ordinària) y claro, éramos más y no había tiempo para todos.

AF03- Porque hay un grupo más reducido y tiene como más tiempo para cada persona. Y eso... eso es que tiene...

AS03- sí que es nota la diferència d'haver trenta persones en una classe a quinze. Tens més atenció del professor, en tens més...

El nivell d'exigència i dificultat que tenen els programes de segona oportunitat és més baix que l'itinerari ordinari perquè els continguts factuais explicats són menys i més simples en comparació al suposat enciclopedisme de la via ordinària. No qüestionen la funció del currículum, la programació. Tot queda a la voluntat i el saber fer del professor.

AF14- Damos lo básico pero damos cosas. Aun así y algunas veces no sabemos lo que es y otras veces sabemos lo que es, pero repasamos por si acaso.

AF18- Cuando tienes cualquier duda, cualquier problema siempre están ahí, te ayudan y te explican todo perfecto. Ningún problema, dan todo y, por eso, no hay ningún problema, los profesores que son muy buenos.

AF20- Sí, ayudan mucho también, y claro también dejan, ya no explican con un nivel tan alto. Un nivel de clase normal de cuarto claro, pero lo ponen un poquito más fácil, enseñan cosas más básicas, pero también enseñan poco a poco hasta que aprendas, hasta que toda la clase aprenda y así a otra, otra cosa, otra cosa, pero poco a poco.

AS01- Al ser un curs en el que t'ensenyaven un ofici i que no hi havia tantes assignatures (PQPI).

AF05- El contenido es muy parecido a lo que están dando solo que lo están dando de otra forma distinta. Pero sí que en las de ciencias el nivel es más bajo. Por eso, saco mejores notas que el año pasado en esas.

AF05- Presentan los contenidos de una manera diferente y eso mezclado con que tienes más atención del profesor y lo haces todo de una forma por decirlo así más amena pues es, lo ves más sencillo.

AF22- Me gusta más esta porque, no sé, vas más despacio y te ayudan a entender mejor que un tercero normal o que un cuarto que van mucho más rápido y no es como aquí que te ayudan un poco más.

AF06- Repiten los contenidos o incluso son menores, el nivel es más bajo.

Cal destacar però que consideren que l'itinerari és més fàcil però que has de treballar, que no et regalen el títol, consideració remarcada més pels alumnes valencians. Aquestes opinions permeten considerar que aquests alumnes valoren els programes de segona oportunitat com a una manera valuosa d'aconseguir elements culturals bàsics.

AF15- Sé por otras personas que han ido a diversificación que hay colegios que ni te hacen exámenes ni te hacen trabajos y son personas que las tienen en el olvido.

AF22- Si ellos dicen que es más fácil, ¿por qué no vienen aquí a hacerlo? Digo yo, ¿no? Yo creo que es otra manera. Es un poco más bajo el nivel, pero tampoco es que sea tan fácil, regalao porque hay que trabajar.

AF17- Ehhh antes de pasar aquí la clase que yo tenía, había gente que pensaba que estar en un PMAR o en un PR4 es, es deee... de tontos, pero yo no pienso eso porque aquí trabajas.

A les narracions es manifesta la representació social dominant quan els mateixos alumnes justifiquen l'oportunitat del programa dirigit a persones, que són ells, amb dificultats en l'aprenentatge dels elements culturals bàsics, per la seua capacitat biològica i a la transferència cultural incompleta per part de les famílies.

AF15- En las otras clases me sentía un poco inferior, no mucho. Inferior pero a nivel de estudios no como persona ni mucho menos. Pero aquí, como que veo, como que puedo sacar más. Más de mí, me puedo desarrollar más como alumna y como persona también, la verdad.

AF18- Supuestamente es el programa para el personal que le cuesta o tiene problemas familiares o diversos.

AS16- Jo que per exemple, vaig anar a perillar acabar el tercer d'ESO, notí molt la diferència de que en l'Formació Bàsica feien un nivell molt, molt bàsic. Entonces tipo ... com a que ho feien com diem, com pa tontos. Que molta gent li arriba pa tontos.

AF06- Sí. A ver, hice el PR4 porque tenía miedo de repetir cuarto, porque tenía esas tres. No sabía si recuperarlas o no y no sabía como iba el tema, sino que me informaron un poco mal y dije bueno me apunto mejor al PR4 menos problemas y estudio mejor.

AF10- Al pasar un mes me cambiaron a PR. (...) No, no lo hubiera conseguido.

AF09- Pienso que no me lo hubiese sacado esforzándome porque es el doble de cosas que se dan que aquí. (...) Lo dan todo más reducido.

AF24- Bueno, en un cuarto normal te exigen un poco, bueno, te exigen más, pero en este cuarto no te exigen tanto, ¿sabes? Aquí puedes ehhh de hecho aquí puedes aprender más sin tanta presión, ¿sabes?

L'assumpció de la representació social dominant arriba a l'extrem d'evitar dir que cursa un programa de segona oportunitat per vergonya o por a no sentir-se acceptada pel grup.

AF15- Yo tengo una amiga que por ejemplo no sabe, no le he dicho que vengo aquí, porque me da vergüenza, porque le he oído hablar del PR4 y dice que ahí, en mi colegio, solo pintaban y no sequé y ella y aquí no he pintado nada todavía. Estudio, tengo exámenes y trabajo, yo creo que lo mismo no con materias fuertes o gordas, pero estudio lo mismo y me lo tengo que currar igual.

També resulta evident la devaluació i estigmatització dels itineraris de segona oportunitat pel discurs social hegemònic visible en les idees que transmeten els familiars sobre el programa, com ja hem vist, en general són menystinguts tots els estudis que no condueixen als estudis universitaris.

AF15- Mi madre se creía que era un programa de gente que, que no daba de sí, ¿sabes?

AS19- Home, una volta vaen vore (els pares) que anava a repetir tercer pues ja la Formació Bàsica era una de les opcions. (...).Me digueren que la única eixida que jo tenia era la formació bàsica, no hi havia ninguna més. O repetir tercer d'ESO.

AS13- Si, mon pare sempre em deia que tinguera un mínim. Ell sabia que jo tenia l'empresa però ell volia un mínim i al menys, el graduat. I jo no podia traure-me 'l. I va ser com un baló d'oxigen quan m'ho digueren. I vaig dir: vaig a estudiar altra volta.

Els alumnes provinents d'altres sistemes educatius valoren la possibilitat que els ofereixen els programes de segona oportunitat d'integrar-se en el sistema educatiu, malgrat que apunten algunes deficiències. La distància entre sistemes educatius nacionals és problemàtica pels nouvinguts.

AF21- Que cuando una persona recién llega claramente no tiene ni idea de cómo es el estudio aquí igualmente, pero no sé si le sirve a usted o en general yo pienso que deberían darles unas clases para que ellos se adapten porque obviamente cuando vienen de Bolivia (...) llegan aquí la mayoría viene y se pierde y deja de estudiar y está trabajando en un bar. O sea lo dejan por completo (...) Sí, yo creo que estaría bien, que está bien esto del PR4, de la diver, pero igual antes de empezar todo esto les pongan como una especie de curso que juntaran a los nuevos y les explicaran cómo va el sistema, cómo funciona el sistema aquí para que ellos puedan entender que si se espabilan un poco más, porque hay algunos que les cuesta espabilarse y no lo hacen y ya cuando se enteran o ya es demasiado tarde o ya no tienen la ilusión que tenían cuando llegaron.

AF22- Yo acababa de llegar, adaptarme del sistema educativo de mi país a este, es más complicado porque allá (Ecuador) se da un poco menos que aquí.

La finalitat, el motiu pel qual cursen el programa assoleix un sentit clarament credencialista, sobretot a Sueca. Es troben en una situació límit, d'última oportunitat per poder transitar des de l'ensenyament obligatori a ensenyaments fonamentalment professionalitzadors, però on és necessari la titulació. La disjuntiva entre repetir tercer o quart d'ESO o formar part del programa especial és determinant per decidir-se a provar sort al programa especial, ja que la matrícula en ell suposa que les matèries suspeses no afectaran la promoció. Crec que fàcilment també es pot apreciar en aquest comportament la comunió amb les propostes del discurs hegemònic dominant en acceptar una inserció social subordinada formada des de l'escola, en aquest cas resulta més evident en les narracions dels alumnes valencians.

AS16- D'alguna manera sí que me canvià, més que res perquè com estava més motivà a l'entrar a l'FB me vaig motivar més veuent que tenia un altra possibilitat per a poder tragar-me algo, alguna titulació pues me vaig motivar més i la veritat sí que estudiava més que quant estava en l'ESO. N'hi haguent menos contingut estudiava més en l'FB que en l'ESO.

AS21- Esto es una parte para tener... A ver... para presentarme a bombero tienes que tener al menos un grado superior o algo parecido. Y como pues había comenzado con él, con la administración, pues quiero seguir.

AS16- Decidí hacer la Formación Básica porque era una salida (...) para poder continuar con un grado medio de una rama que es informática que es la que realmente quería estudiar y no la ESO ni administración (...) eso hizo que me pudiera sacar la Formación Básica de Administración cuando la ESO ya, ya no podía sacarla, además tantas asignaturas en la ESO me abrumaban.

AS13- No, vaig repetir primer i segon. I després parlí amb el cap d'estudis i em va dir: és l'última oportunitat que tens per a estudiar. I em vaig clavar en el PQPI i vaig traure'm el graduat.

AS16- Pues jo tenia pensat fer la ESO, acabar-la però tercer de l'ESO se me donà molt mal i anava a repetir i me donaren l'opció i vaig preferir fer l'FP que repetir altra vegada (...) volia traurem el... la ESO al complet, no volia fer PQPI's ni coses aixina i volia acabar-la.

El programa de segona oportunitat és valorat com una forma confortable per transitar des de la formació obligatòria al món laboral o a la formació no obligatòria. El programa és un espai d'acollida confortable a l'espera d'opcions de futur però també ajuda a acceptar la socialització condicional o subordinada d'aquest alumnat, socialització acceptada i justificada pels discursos oficials i assumida per les famílies que la pateixen.

AS14- Era el que jo veia en la societat. La meua colla d'amics molts pensaven lo mateix i alguns han continuant estudiant i tenen carreres. No és cosa de que m'ajuntava amb un grupet d'amics que no volien estudiar i volien ser tots obrers. Jo ho veia així igual com a molts altres ho veien així. (...) L'únic que passa es que jo en eixa època no ho veia així.

Personalment, com he explicat, el meu interès professional en ocupar-me dels alumnes que han mostrat dificultats al seguir els itineraris educatius ordinaris i que han necessitat un plantejament de la tasca professional no transmissora.

Les programacions que he desenvolupat per atendre l'alumnat perifèric en els dos centres estudiats mostren una evolució en la manera d'entendre la funció del professor deutora de la voluntat d'adaptar-me al context on treballo com de la formació continuada. Defineixen una evolució professional combinant l'adaptació al context i als canvis curriculars.

Quadre 6.1.- Les programacions als itineraris de segona oportunitat àmbit sociolingüístic.

	2009	2018	2021
Context espacial	Sueca	València	València
IES	Joan Fuster	Font de Sant Lluís	Font de Sant Lluís
Programa atén	PQPI	PR4	PR4-4.ESO
Pràctica professional	Aïllada	Col·laboració	Creació- experimentació
Objectiu programa	Segregar	Integrar	Incloure
Llei autonòmica	Ordre 19.5.2008	Ordre 38/2016 de 27.7.2016	Ordre 20/2019 de 30.4.2019
Llei estatal	LOE	LOMCE	transició a LOMLOE

Font.- Elaboració pròpia 2021.

El quadre exposa les principals característiques de les programacions realitzades que passe a explicar, l'evolució temporal, dotze anys, i el canvi de centre poden explicar el canvi en les programacions junt amb el canvi legislatiu i la formació permanent personal. Les programacions realitzades per atendre els programes de segona oportunitat intenten atendre les demandes legislatives⁸⁶ en vigor. A les resolucions que acullen les instruccions d'inici de curs destaquen els punts que han de contindre les programacions disciplinàries i els punts de les programacions per àmbits, segregades de les programacions ordinàries. La programació del programa especial PR4 per 4.ESO té l'àmbit com unitat curricular fonamental del programa (art.17.3 de l'Ordre 38/2016). La resolució d'inici de curs al punt 4.2.2.1.b.6.2 explica de manera imprecisa que a les programacions cal incloure **«les noves funcions del professorat i de l'alumnat. Cal prioritzar els models col·laboratius de treball, els models de tutorització i dinamització que reforcen l'aprenentatge autònom de l'alumnat i l'acompanyament pautat en aquest procés»**.

Els àmbits i els mòduls els considerarem sinònims al ser unitats que, en el nostre cas, són una organització curricular interdisciplinària que forma part d'un programa d'ensenyament, d'un curs o programa escolar.

Una diferència rellevant a les programacions és la manera de plantejar la pràctica educativa, com desenvolupar la competència professional. A Sueca l'aïllament i la solitud poden ser les característiques definitòries. A València, en canvi, la programació del 2018 es realitza en col·laboració al departament didàctic, consultant amb companys i revisant la literatura sobre el tema, sobretot la publicada pel grup d'investigació GEA-CLIO i, finalment, la programació actual ha buscat resoldre un problema bàsic definit per Juan García Rubio (2015) que és l'oferta de continguts diferents en les ciències socials ordinàries i els programes de segona oportunitat. He plantejat dues programacions diferents perquè al PR4 també cal ensenyar i avaluar centrant-nos en les dos llengües, valencià i castellà, instrumentals que no són responsabilitat nostra per avaluar-les però que evidentment les utilitzem, però els continguts programats són els mateixos.

La segona diferència és l'objectiu que es pretén aconseguir amb el programa, la finalitat. El PQPI tenia una clara funció segregadora, minorar la conflictivitat a l'aula ordinària, com ja hem explicat en capítols anteriors. La funció del programa de segona oportunitat PR4 a València és caminar cap a la inclusió dels alumnes vulnerables, malgrat que la forma que es porta a terme és contradictòria, és una inclusió excloent, parcial o condicionada.

Les lleis autonòmiques valencianes busquen un tractament individualitzat de cada alumne i els trauen la responsabilitat de l'èxit o fracàs escolar, causes que cal diagnosticar per a definir les necessitats educatives de l'alumnat.

Les lleis estatals, per la seua part, segueixen la seua deriva pendular entre destacar la prelació de la igualtat sobre la llibertat a la LOE i la LOMLOE i la dominància de la llibertat enfront de la igualtat que plantejava la LOMCE. Souto i García-Monteaudo expliquen que *«les contínues reformes administratives suposen un obstacle per a la innovació al considerar el professorat que en les instàncies polítiques partidistes es determinen els continguts escolars»* (2016, p.189).

⁸⁶ Resolució 26 de juliol de 2021 al punt 4.2.2.1.b.5 per les programacions didàctiques disciplinàries. Resolució 27 de maig de 2021 requisits per organització en àmbits i Ordre 38/2016 reguladora del Programa de Reforç per a 4t d'ESO.

En aquest context s'explica l'evolució professional lligant formació i experiència, com es pot veure a les programacions exposades. El trànsit des de la concepció de professor transmissor a professor investigador omple el període temporal entre les programacions.

La programació didàctica, principal ferramenta de planificació de la qual disposa el professorat (Fuster i Madalena, 2020), resulta inoperant en el compliment d'aquesta finalitat per diferents motius.

L'experiència professional anterior al període considerat confirma que, generalitzant, les programacions didàctiques en què jo he participat fins a dates ben recents funcionen més com a simples documents administratius prescrits per la legislació que com a guies de la pràctica educativa diària. Una de les causes d'aquest fet ho explica la preeminència didàctica que ha assolit el llibre de text en marcar el ritme i la quantitat que els continguts són oferits als alumnes per les diferents disciplines (López-Facal i Valls, 2012; García-Pérez, 2013; Valls, 2019).

La primacia en l'organització del procés d'aprenentatge per part del llibre de text no s'ha pogut replicar de manera tan eficient als programes de segona oportunitat. Els programes de segona oportunitat no tenien llibre de text elaborat per les editorials per la clientela limitada, en part també per les diferències regionals en la materialització de la legislació educativa estatal per les comunitats autònomes. Per exemple, el PR4 és un programa propi de la Comunitat Valenciana, no hi existeix en altres comunitats autònomes, com per exemple a Andalusia on les professores Corujo, Méndez i Rodríguez destaquen una clara contradicció en obligar als alumnes derivats al PMAR al 3.ESO a tornar en 4.ESO *«a la via que els ha fet fracassar»* (2018, p.36). L'anàlisi que vaig fer dels manuals escolars indiquen que els continguts es juxtaposen i no integren els continguts disciplinars de llengua, valencià i castellà, amb el de ciències socials, geografia, història i història de l'art⁸⁷. Coincidisc amb els professors Souto, García i Fuster quan declaren que a falta d'una anàlisi més profunda els materials disponibles per treballar amb grups de diversificació *«són escassos i en moltes ocasions no aconsegueixen els postulats globalitzadors que defensen»* (2018, p.68) el que obliga als docents a elaborar-los.

No disposar de competència en l'organització del procés d'ensenyament-aprenentatge ha donat més rellevància a les programacions. L'absència del llibre de text obliga a reflexionar sobre el procés educatiu, a generar materials educatius i, també provoca inseguretats en el professorat per les carències formatives que arrossegueu. Sovint aquesta situació esperona els docents a buscar espais de col·laboració i reflexió com els grups GEA-CLIO i Socialsuv on professors d'ensenyament obligatori i universitaris treballen conjuntament o Capgirem l'ESO més específica de professors d'ensenyament secundari.

El 2009 comence a elaborar programacions específiques per atendre el PQPI, programa de segona oportunitat a l'IES Joan Fuster de Sueca. No només el mòdul sociolingüístic, com he dit anteriorment, sinó també el mòdul científic, formació i orientació laboral i riscos laborals. L'atreviment era només comparable al desconeixement de referències bibliogràfiques i models de programació que pogueren servir-me de referent. La programació es basa només en l'Ordre de 19 de maig de 2008 que organitzava el Programa de Qualificació Professional Inicial al País Valencià.

⁸⁷ Els llibres consultats organitzen els continguts per matèries. Tant l'editorial Vicens Vives <https://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2719&lang=es&cat=1&ne=4&mat=5&ccaa=17&pagnum=1&ppp=12&pagnum2=1&ppp2=12> com l'editorial Macmillan que presenta els materials al seu web destacant que disposa de: «libros organizados por ámbitos pero separados por materias» i «Contenidos simplificados pero manteniendo la rigurosidad del currículo» <https://www.macmillaneducation.es/pmar/linguistico-y-social/>. L'editorial EDITEX.SA per la seua part manté els continguts per matèries però els organitza en unitats didàctiques. <https://www.editex.es/Publicacion/19c5f5a0-1767-473d-a3cf-3a9dd48cb2a>

Els materials escolars vaig elaborar-los seguint els Quaderns de Treball dels Mòduls Comuns de Formació Professional que la Generalitat de Catalunya que oferia en obert al web⁸⁸.

Eren materials que vaig considerar que complien de manera suficient exigències legals i que havien estat provats en altres programacions.

Exemple activitat del Tercer trimestre. Recapitulació conceptes.

Activitat-1. Copiada del blog del professor Joan Padrós. Mòdul comú 4 pg. 139.

Respon si és veritat (V) o fals (F). Les conseqüències de la Segona Guerra Mundial:

- Es van perdre una gran quantitat de vides humanes.
- La gent que es va salvar va passar penúries de tota mena.
- Sortosament no van patir cap trauma fort.
- Les bombes atòmiques d'Hiroshima i Nagasaki van provocar una gran catàstrofe en aquestes ciutats i tot l'entorn.
- Als camps d'extermini van morir només jueus.
- Els EUA i l'URSS van prendre el protagonisme mundial a costa d'Europa.

Activitat-2. Assenyalat els verbs de cadascuna de les oracions i defineix-los.

Activitat-3. Tradueix al castellà les oracions que has treballat.

La manera d'entendre el programa per part de l'equip directiu de l'IES Joan Fuster de Sueca era clarament segregador, servia per a protegir els alumnes bons dels alumnes conflictius, traure'ls de les aules ordinàries. Era una funció pacificadora de les aules (Escudero, 2012a) que, unida a la proposta interdisciplinària marginal i amb un prestigi manifestament millorable, estigmatitzava el programa.

El programa de segona oportunitat a Sueca el 2009 és el resultat de l'exigència administrativa de desenvolupar un programa especial que s'entén subsidiari de la pràctica habitual, aplicat de manera rutinària i sense reflexió. La programació és nominal i per la pràctica diària a les aules utilitza materials en línia de formació professional de la conselleria d'educació catalana que ja coneixia i que valorava com adients pel nivell d'exigència, objectius i criteris d'avaluació compatibles amb les demandes de l'ordre de maig del 2008. Les activitats de les diferents disciplines es proposen de manera juxtaposada. Els resultats s'expressen a l'annex I a la memòria del curs.

El context social de l'IES Font de Sant Lluís i el claustre i equip directiu fa una proposta educativa que s'adapta a les necessitats de l'ambient al qual serveixen. Les evidents dificultats manifestades en altes taxes d'absentisme, de conflictivitat i resultats acadèmics pèssims són acarats des de la proposta de l'equip directiu d'un projecte innovador que emmarcarà el projecte directiu de centre.

Una important part del claustre es compromet a variar la forma de treballar per millorar l'oferta educativa del centre, no sense reticències ni objeccions.

⁸⁸ Al blog del professor Joan Padrós hi es pot accedir-hi. Consulta en línia 4-11-2020.

<http://jpadros.blogspot.com/2015/01/quaderns-de-treball-del-graduis.html>

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-literatura-aula.pdf>

El projecte de direcció enceta un procés d'experimentació i ensinistrament amb accions com els dimecres col·laboratius o la setmana de projectes que ajudaran a variar les rutines d'una part important de l'equip de professors. La voluntat en adaptar-se a la realitat i les necessitats dels alumnes, l'interés a visibilitzar els entrebancs al procés d'ensenyament aprenentatge definint vies d'actuació per desenvolupar projectes inclusivament no segregadors. El centre acollirà dos itineraris educatius el disciplinari tradicional i l'innovador a través de l'articulació dels àmbits científic-matemàtic i el sociolingüístic.

Les programacions dels àmbits en origen producció individual han anat conjugant les aportacions de l'equip docent d'àmbits buscant una producció i responsabilitat coral.

L'explicació de les programacions se centrarà en els programes de segona oportunitat i en les narracions dels alumnes perifèrics.

Els alumnes dels programes de segona oportunitat manifesten clares diferències en les seues experiències en els programes ordinaris respecte dels de segona oportunitat.

Les narracions ens expliquen com els alumnes comparteixen la representació social dominant tant per transmissió familiar; la finalitat de romandre escolaritzats és la titulació, també són credencialistes, titulació separada de l'aprenentatge que busquen a classes complementàries i per últim la distància entre la cultura que els ofereix l'escola i la que poden transmetre les famílies, distància important sobretot als alumnes nous de sistemes educatius forans. La diferència entre els dos centres es mostra a les narracions dels alumnes: mentre a l'IES Font de Sant Lluís el desconeixement del funcionament del sistema, de la cultura que vol transmetre i inclús la forma de comportar-se del veïnat és el problema que més els afecta. Al Joan Fuster de Sueca el problema és el rebuig al sistema escolar, ser disruptius i ni valorar ni acceptar l'oferta educativa que se'ls proposa, l'afirmació de la seua personalitat es fa a la contra de la proposta cultural escolar.

Tot i que la variable independent és l'actitud i comportament dels alumnes, les nostres possibilitats d'intervenció no podem començar per ell. De fet, com mostre al següent quadre, a partir de les dificultats manifestades a les entrevistes, podem elaborar una seqüència d'accions que des de l'amabilitat i la relació entre el professorat i els alumnes buscarem millorar l'oferta dels elements culturals bàsics per incidir en l'actitud dels alumnes, afectant també a la resta dels elements de la comunitat educativa.

Quadre 6.2.- Gradació diferencial dels problemes en definir les possibilitats d'intervenció.

Capítol 5	Capítol 6		Capítol 6
<i>De les entrevistes</i>	<i>De la interpretació</i>	<i>Element a incidir</i>	<i>Ordre actuació</i>
Migrant	Professorat	Amabilitat	Relació professor-alumne
Estructuració	Oferta	Aula protegida	Continguts incomprensibles
Mobilitat	Centre	Acolliment	
Actitud	Actitud	No sap comportar-se	Actitud displicent
Biologia	Biologia	No estudia	
Professorat	Migrants	Inserció parcial	
Oferta	Estructuració	Empara implicació	Funció família en educació
Centre	Mobilitat	Desconeix	
Barri	Barri	Inserció-coneix	Relació escola-barri
Altres	Altres	Relacions socials	Social, cultural

Font.- Elaboració pròpia 2021.

El quadre exposa la rellevància dels problemes i dificultats referides situant primer els problemes més significatius recollits a les transcripcions de les entrevistes. Els informants reviuem els seus records escolars, les seues experiències educatives, emocions i sentiments filtrats per la memòria i resultat de la convivència al centre. Al capítol anterior organitzaven els obstacles a partir de les afeccions manifestades per l'alumnat (quadre 5.5). Si ordenem els obstacles manifestats des de les possibilitats d'intervenció del professor, equip docent i comunitat educativa podem generar un marc d'anàlisi el qual, gràcies a la generalització i categorització dels resultats recollits, podem pautar la intervenció que proposem al capítol seté. La primera columna del quadre ordena els obstacles a partir de les sensacions dels entrevistats. La segona columna respon a la seqüència que pense caldria articular per a aconseguir els objectius plantejats des de la hipòtesi de treball. La tercera columna enumera l'afecta sobre el que incidir, la part constitutiva que cal millorar per les accions dels agents educatius. Efectes que agrupe a la quarta columna del quadre en els elements que explicaré a continuació.

Un ordre d'actuació que per modular l'actitud i el comportament de l'alumne, variable independent de la nostra hipòtesi de treball, prèviament necessita la reflexió del professorat sobre la pròpia pràctica per aconseguir mobilitzar l'interés de l'alumne primer i així permetre el canvi d'actitud i comportament, després aconseguir la col·laboració més efectiva de les famílies, sense descuidar les possibilitats de treball de la comunitat educativa a l'espai viscut pels alumnes, el seu ambient social i cultural, intentant plantejar una alternativa congruent. Al següent capítol proposem una alternativa metodològica des de la geografia i història.

CAPÍTOL 7

LA POSSIBILITAT D'UNA ALTERNATIVA METODOLÒGICA DES DE LA GEOGRAFIA I HISTÒRIA. AUTONOMIA DE CENTRE I COMPETÈNCIA DOCENT

Involucrar l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge és l'imperatiu que demana la teoria constructivista per a fer possible a través d'estratègies escolars la transferència de coneixements als alumnes, en el nostre cas des de les aportacions de la geografia i història.

Descobrir com podem modificar, modular l'actitud de l'alumnat que permeten la transmissió dels elements culturals bàsics per la seua inserció ciutadana plena és el fonament del present estudi,

Saber com aprenen els alumnes ha de ser l'interès prioritari dels professors si la finalitat de l'escola és la transmissió dels elements bàsics de la cultura.

L'alumnat aprendrà quan aconseguisca relacionar la informació que li oferim amb la que posseeix. La teoria constructivista explica que aquesta relació entre la informació que l'alumne disposa, els seus coneixements previs, i la que li proposem és la base per l'aprenentatge. Per aconseguir que l'alumne vulga realitzar l'esforç d'inserir al seu sistema cognitiu nous coneixements el professor haurà de conèixer el context i les experiències prèvies on s'ha desenvolupat l'alumne perquè aquest vulga i pugui aprendre, en el nostre cas perquè descobrisca que els coneixements que li oferim l'ajudaran a entendre i treballar de forma autònoma la realitat social i ambiental on viu.

Aconseguir saber com modular l'actitud de l'alumne respecte dels coneixements que l'escola li ofereix és la hipòtesi de treball que fonamenta aquesta tesi. Nosaltres, a través de les narracions dels alumnes, podem descobrir els efectes que en ells operen les relacions amb iguals, amb els professors i la influència de la família en la manera d'entendre el sistema escolar i el canvi que en ells es produeix al passar de la via ordinària als itineraris de segona oportunitat. A Sueca també hi ha una tornada des de l'ensenyament universitari, de major prestigi segons la mentalitat de la família, a un cicle formatiu professional més relacionat amb els interessos dels alumnes.

Com que aquestes relacions es manifesten en la pràctica diària hem buscat dos contextos on es generen ambients particulars en els quals diferents estratègies educatives i relacionals entre els membres de la comunitat educativa possibiliten la relació entre els diferents agents o subjectes educatius: professors i alumnes són els que estudiem dins un sistema de relacions obert on se sent la influència familiar i dels diferents ambients on ells se situen. Nosaltres buscarem la influència del context a través dels Projectes de Direcció definidors del Projecte Educatiu de Centre i de les Programacions Didàctiques, guia de la praxis educativa i condicionant de les aspiracions professionals del professorat. La teoria de les representacions socials han sigut una guia per interpretar les dades de l'alumnat, ja que faciliten la integració de la descripció del comportament amb una expectativa de decisió personal.

La interpretació de les representacions socials dels alumnes ens ajuden a oferir una proposta educativa de profit per ells, perquè des d'aquesta teoria podem conèixer la construcció social i històrica que interpreta i valora la realitat, en aquest cas, l'escolar. El saber escolar s'ha d'adaptar a les capacitats i expectatives dels alumnes. Per això cal plantejar si cal, o no, oferir unes experiències d'aprenentatge aprofitables pels alumnes. La nostra resposta és afirmativa.

Si coneixem les representacions socials dels professors podem saber la distància entre el saber escolar que la institució vol transmetre i la valoració del saber escolar que fan els alumnes. A major distància majors problemes, perquè les expectatives de decisió i d'utilitat del coneixement escolar per a prendre decisions seran cada vegada menors.

La teoria de les representacions socials ajuden a categoritzar i interpretar les narracions dels alumnes. Els resultats han de fer possible la generalització d'experiències individuals, permetran conèixer el currículum retintut pels alumnes en les seues experiències d'aprenentatge, explica formes d'accés imperfecte a la ciutadania des de posicions perifèriques i, per últim, valida científicament la font i la construcció de significats interpretada per l'investigador (Souto, García i Fuster, 2018).

Permet la reflexió teòrica entre el coneixement expert i el coneixement comú, com es relacionen i també la distància entre les diferents cultures que conviuen: la dels alumnes i la dels professors especialment. La construcció de les representacions socials a l'ambient escolar emfatitza l'estructura i el paper de la institució i les seues normes.

Respecte de les narracions dels professors sobre les seues funcions socials, mostren l'evolució davant la diversificació de l'alumnat i de les seues demandes fruit de diferents formes de pensar, diferents patrons de comportament que donen una inserció social diferenciada, noves identitats que qüestionen la tradicional relació entre els alumnes i els objectius de la institució escolar (Chaib, Denermark i Selander, 2011; Chaib, 2015)

Les narracions dels alumnes es complementen amb les narracions dels professors que expliquen els entrebancs des de la seua experiència. Organitzem les narracions seguint l'estructura dels alumnes i després la narració autobiogràfica servirà per a explicar els problemes del funcionament escolar. Les narracions dels professors tenen algunes diferències respecte a les dels alumnes: organitzades i estructurades de forma diferent, l'autoinculpació no es verbalitza, la culpa es situa en l'organització dels centres, en els problemes de l'Administració Educativa per atendre les necessitats de la població escolar.

La competència professional pròpia com objecte d'investigació

Ser alhora l'investigador i també l'objecte investigat que permet relacionar els dos centres educatius obliga a una exhaustiva objectivació i validació del procés de millora de la pròpia formació permanent (Moral, 2006; Souto, García-Monteagudo i Fuster, 2018). La reflexió sobre la pròpia feina, busca millorar el treball a les aules i al centre, investigar per innovar, relacionar la pràctica realitzada amb la teoria per justificar innovacions des de la diagnosi dels problemes apareguts en les relacions d'ensenyament aprenentatge a les aules. La redefinició de la pràctica ha de portar necessàriament a considerar les pròpies representacions socials i les dels companys com a definidores de l'ambient de treball al centre i a l'aula. La reflexió sobre la pràctica possibilitarà generar noves dinàmiques a l'aula, la nostra opció és orientada per les aportacions d'investigadors que assenyalen prioritari presentar

els continguts de les Ciències Socials en forma de problemes socials i ambientals (Fuster, García-Monteagudo i Souto, 2021; Santisteban, 2019; García-Pérez, 2013).

Tot això ajuda a exposar la rellevància de la competència docent en el desenvolupament de la tasca professional i les relacions personals desenvolupades al centre educatiu. Aprendre a ensenyar serà, en definitiva, un procés de formació continuada que podem relatar a través de les diferents programacions elaborades per atendre els programes de segona oportunitat desenvolupats a l'IES Joan Fuster de Sueca i a l'IES Font de Sant Lluís de València.

7.1.- L'aprenentatge significatiu a les veus de l'alumnat

El treball de camp desenvolupat ha creat una font d'informació única i particular: les experiències rememorades per alumnes que han patit primer una escolarització nefasta que els portava a situacions de risc i vulnerabilitat social. La mostra d'alumnes estudiada exposarà més l'absència en l'assoliment d'aprenentatges significatius que en la seua presència, per això, seran més sensibles els problemes i obstacles que han patit els alumnes en la seua escolarització.

Les modificacions organitzatives amb les quals s'intenta atendre la diversitat sense transformar el sistema (Escudero et alii, 2009, 2012b; Bolívar, 2010; Fernández-Enguita et alii 2010) acudeixen a la segregació educativa dels alumnes que el sistema ordinari no pot atendre. Són els programes de segona oportunitat, uns itineraris educatius protegits que busquen la inserció educativa i social. La majoria dels nostres informants valoren la seua pertinència i funcionalitat una vegada els han cursat. També una mostra d'alumnes suecans que abandonen estudis universitaris, enaltits socialment i desitjats per família, per realitzar estudis de formació professional més connexos amb els seus interessos personals ajuden a definir les vivències complexes i variades que han travessat en la seua escolarització obligatòria.

L'espai viscut pels alumnes entrevistats, les relacions interpersonals amb iguals i amb els professors i altres membres de la comunitat educativa desenvolupades en un context específic, els ha permès elaborar una representació de la realitat social viscuda, una forma particular d'entendre els problemes socials sobre que cal actuar per a mostrar-los com els coneixements escolars poden ajudar-los a generar un projecte de vida satisfactori.

La via ordinària d'escolarització no ha aconseguit atendre les seues necessitats i, per tant, no ha fet possibles aprenentatges significatius de l'alumnat perifèric que es trobava desubicat i amb una valoració de les seues activitats al centre educatiu de rebuig i menyspreu guiats per la seua representació social. La via de segona oportunitat, en canvi, acull aquests alumnes i possibilita la seua inserció educativa a través d'una socialització protegida que aconsegueix que puguin sentir-se valorats com a subjectes que aprenen i, per tant, capacitats per assolir aprenentatges significatius útils per la seua inserció social i ciutadana.

Les relacions entre companys i amb el professorat, l'organització de l'aula, la manera de presentar els continguts, la forma d'avaluar i d'altres elements són valorats com impulsors d'un canvi de comportament respecte al treball a l'aula i una apetència per aprendre que contrasta amb el rebuig als itineraris ordinaris precedents. Ganes d'aprendre i possibilitats de transformar la pròpia imatge a través de l'evolució de la representació social que els permet interpretar la realitat viscuda.

No totes les narracions abonen aquesta afirmació, també hi ha confessions que ens expliquen un altre propòsit dels programes de segona oportunitat: la titulació sense aprendre.

Les possibilitats de millorar l'oferta dels elements culturals bàsics és una obligació peremptòria a la vista de les dades sobre l'eficiència de la inversió dels recursos públics en educació exposats en capítols anteriors (García-Rubio i Souto, 2020).

Al capítol sisé descobríem un nombre important dels alumnes de la nostra mostra que tenien la sensació que no havien estudiat mai. Aleshores, podem dir que el centre educatiu ha estat un espai de socialització, de convivència obligatòria que han viscut sense aprendre. Les narracions les realitzen els alumnes en acabar el programa de segona oportunitat i marquen clarament el canvi en la forma de treballar a l'itinerari ordinari i el canvi que els suposa la segona oportunitat.

Alumnes que estan convençuts que encara no han estudiat:

AF16- Empecé a estudiar en... en..., es que no he empezado a estudiar aún en verdad.

Alumnes que parlen en passat des del programa de segona oportunitat i que davant la sorpresa li repregunte i es reafirma:

AF14- Antes directamente no estudiaba.

V- ¿Tú has llegado a tercero de la ESO sin estudiar?

AF14- Sí, sin estudiar.

El motiu fonamental és refereix a la autoinculpació, a un problema biològic.

AS14- Tenia la mentalitat que jo no servia per a estudiar (...) Aleshores jo deia: si jo no servisc i si fora està tan fàcil, per a què vaig a esforçar-me.

A més de l'autoinculpació biològica, també la transició entre les etapes obligatòries marca un canvi en el comportament escolar.

AS18- Pues que estava molt alborotà. . . Pues que eeeeeee en primària estudiava i tot pero que quan vaig passar a l'institut com que em vaig descarrilar un poc. Entonces no estudiava, no feia el deber, no atenia en classe...

Que ha de passar, seguint la interpretació que fan de la realitat escolar els alumnes, per possibilitar l'aprenentatge significatiu, els programes de segona oportunitat que permeten redefinir tant la cultura institucional oferida com el sentit i la competència professional que ha de desenvolupar el professor.

Els alumnes consideren que segregat-los i crear un grup homogeni és beneficiós per ells, els dona més seguretat i els permet major implicació emocional i actitudinal amb el grup-classe que també és menys nombrós.

Hi ha narracions que mostren el profit del programa per desenvolupar aprenentatges significatius en un entorn protegit.

AF15- En las otras clases (via ordinària) me sentía un poco inferior, no mucho. Inferior pero a nivel de estudios no como persona ni mucho menos. Pero aquí como que veo, como que puedo sacar más. Más de mí, me puedo desarrollar más como alumna y como persona también, la verdad.

En generar la seguretat a l'aula participen professors i alumnes, l'ambient que es genera a l'aula ajuda a la implicació de l'alumne.

AF09- Nos ayudamos entre todos, cuando alguien tiene algún problema o alguien tiene alguna duda y todo eso. Comentamos en las tutorías también cosas que vamos a hacer juntos y somos como una piña juntos, sabes, somos como una familia.

La forma de relacionar-se i treballar del professor, la percepció i sensacions que genera en els alumnes són un element de vinculació emocional i implicació, permeten comportament que possibilitaran aprenentatges duradors.

AF02- Si los profesores con carácter así... amable, tranquilo y cosas de esas, es como que te lo transmite y como que intentas mejorar en su asignatura o eso.

AF08- La diferencia bueno, con el otro profesor que me ayudó a veces en los tiempos libres que él tenía, por ejemplo patios, me ayudaba, me explicaba las cosas bien, mmmmm y a parte me preguntaba que si lo entendía y si no lo entendía me lo volvía a explicar y hasta que lo entendí y eso me ayudó a mejorar mi mis notas.

AF11- Sí, sí. Cuando un profesor intenta ayudarte y también se le ve que es positivo porque a mí me traspasa esa positividad.

Als professors d'àmbit se'ls reconeix la forma de treballar, valoren el seu interès a ajudar els alumnes, en intentar crear l'ambient per possibilitar els aprenentatges valuosos.

AF05- Los profesores en diver tienen mucha más atención hacia ti que el año pasado en un curso normal. Queee que por el nivel pues también me costaba un poco pero si los profesores hubieran compaginado bien conmigo, me hubieran influido bien yo creo que me habría habríaaaa pasado bien el curso.

AS05- Ell també es dona compte i te tira una mà, i això t'ajuda molt. La motivació sempre ajuda a l'hora d'estudiar.

Els grups-classe més reduïts i un major temps de treball també ajuda a generar les condicions idònies per l'aprenentatge.

AF03- Porque hay un grupo más reducido y tiene (el profesor) como más tiempo para cada persona. Y eso... eso es que tiene...

AS03- Sí que es nota la diferència de haver trenta persones en una classe a quinze. Tens més atenció del professor, ho tens més...

AF02- Si claro yo entré en un primero normal (via ordinària) y claro éramos más y no habia tiempo para todos.

Una altra variable destacada pels alumnes és la manera de presentar els continguts a l'àmbit. La interdisciplinarietat junt amb els elements relacionats abans van configurant un ambient de treball diferent de la via ordinària i confortable pels alumnes.

AS05- Si veus que al mestre li abelleix donar-te la classe, encara que té alumnes també els presta atenció, això a l'alumne sempre li fa bé, perquè agarra l'assignatura amb moltes ganes.

AF05- el contenido es muy parecido a lo que están dando (a les classes ordinàries) solo que lo están dando de otra forma distinta. (...) Presentan los contenidos de una manera diferente y eso mezclado con que tienes más atención del profesor y lo haces todo de una forma por decirlo así más amena pues es lo ves más sencillo. (...) Que hagan algo, den la clase de una forma y los conceptos de una forma que sean muy sencillos y que lo comprendan todos, al menos comprenderlo.

Destaca una afirmació coherent amb la teoria constructivista de permetre un aprenentatge significatiu segons els coneixements i la mobilització de l'interés de l'alumne:

AF16- No me sentía yo con ganas de ir al instituto, quería estar en la calle con los amigos siempre y tal, y me metí aquí (PR4), y como era todo más ameno y más divertido, no sé como que con los profesores no tiene nada que ver con el otro curso, es como que aquí nos enseñan, pero nos enseñan como divirtiéndonos, ¿sabes? Entonces es como que tienes ganas, tienes ganas de venir y tienes ganas de repetir la clase y de que no se acabe sabes (...) es como de despertarnos la curiosidad y eso para mí es muy importante porque hizo que... porque hizo que, que llevarme a querer aprender, a querer seguir aprendiendo.

Aquesta confessió recull de manera molt clara com el programa de segona oportunitat provoca un canvi de valoració de l'oferta cultural del centre gràcies a la forma de tractar als alumnes i presentar els continguts. Sembla que l'alumne aconsegueix aprenentatges significatius, gràcies a la motivació que han provocat en els seus interessos: ganes d'anar a classe, es desperta la curiositat, el porten a voler aprendre, a seguir aprenent.

La modificació del clima de classe permet a l'alumne que considere l'aula com un espai propici per conviure, disfrutar i aprendre. D'altres narracions també insisteixen en aquesta necessitat de canvi de l'organització escolar a les aules, com hem vist, però no de manera tan evident com aquesta. Caldria experimentar formes de relació professor- alumne que facilitara l'apetència pel saber escolar dels alumnes, per assistir a classe i per viure experiències educatives profitoses al comprendre els problemes socials el que els pot permetre interpretar de forma conscient la realitat social.

Per arrodonir la proposta de segona oportunitat els alumnes es refereixen a la forma d'avaluar-los afegint a les consideracions purament acadèmiques consideracions emocionals.

AS11- N'hi ha professors que son molt subjectius, pense que gasten diferent vara de medir dependient d'una persona o d'una altra.

AS14- A les proves d'accés perquè tenia un xiquet al costat i ací vau ser bones persones i no em diguéreu que no copiara, si no jo no haguera entrat. Jo «culturrilla» general tinc el que he llegit, el que he vist perquè m'ha interessat, però el que es de la ESO si em poses una cosa de segon em ve justet.

A les referències citades sobre l'efecte reparador del programa de segona oportunitat podem ajuntar d'altres on els alumnes per transferència de les famílies accepten la posició subordinada que suposa entrar en un programa especial, l'estigmatització com ells reconeixen perquè de l'escolarització obligatòria demanen només la titulació no aprenentatges significatius que els puguin ajudar a dominar les competències bàsiques per una profitosa inserció ciutadana. Tots ells tenen un projecte de vida definit i necessiten titular per aconseguir-lo, «alumnes no van a l'escola a aprendre» (Charlot, 2008 p.18). A les narracions del centre riberenc és més evident aquesta demanda credencial de l'escola. El

professor Charlot (2008) es refereix a aquesta qüestió explicant que l'alumne no ix o és expulsat del sistema sinó que no entra en la lògica simbòlica que li ofereix l'escola en intentar transmetre-li els elements bàsics de la cultura hegemònica de la qual els volen distanciar.

Els efectes de l'escola sobre el conjunt social són limitats, la mateixa evolució social genera noves necessitats que l'escola, potser pot satisfer amb dificultats quan només intenta canvis epidèmics que no atenen les necessitats culturals de la població.

La incorporació al programa es realitza com a última oportunitat de titular per tant és una decisió transcendent que evite la repetició de curs o la desvinculació del sistema, o titular sense aconseguir aprenentatges significatius.

AS03- Al principi em vaig negar, no vaig voler però com durant el curs vaig vore que anava bastant mal si que m'ho vaig plantejar.

AF06- Sí. A ver hice el PR4 porque tenía miedo de repetir cuarto porque tenía esas tres. No sabía si recuperarlas o no y no sabía como iba el tema.

Seguim amb l'autoinculpació i vore la funcionalitat del programa de segona oportunitat com la reparació, la solució a la seua nefasta escolaritat.

AS15- El PCPI lo hice porque los estudios me iban mal. No estudiaba y era culpa mía, no era otra cosa. Y tuve que hacer PCPI porque no tenía otra oportunidad.

AF09- Pienso que no me lo hubiese sacado esforzándome porque es el doble de cosas que se dan que aquí.

L'adaptació al sistema escolar viciat porta a l'acceptació de l'obligació de cursar el que siga per aconseguir la titulació. L'aprenentatge significatiu no serà possible sense la motivació i interès per descobrir i acumular coneixements en programes als quals es veuen forçats a assistir.

AS21- Esto es una parte para tener... A ver... para presentarme a bombero tienes que tener al menos un grado superior o algo parecido. Y como pues había comenzado con él, con la administración pues quiero seguir.

AS16- Eso hizo que me pudiera sacar la FP básica de administración cuando la ESO ya, ya no podía sacarla, además tantas asignaturas en la ESO me abrumaban.

AS13- No, vaig repetir primer i segon. I després parlí amb el cap d'estudis i em va dir es l'última oportunitat que tens per a estudiar. I em vaig clavar en el PQPI i vaig traure'm el graduat.

La funcionalitat del sistema escolar i la seua valoració per les famílies queda malparada amb aquestes afirmacions: les famílies valoren el graduat, la titulació i no la formació que els puga donar l'escola en les narracions dels alumnes que expliquen perquè volen titular.

AS13- Sí, mon pare sempre em deia que tinguera un mínim. Ell sabia que jo tenia l'empresa però ell volia un mínim i, al menys, el graduat. I jo no podia traure-me'l. I va ser com un baló d'oxigen quan m'ho digueren. I vaig dir: vaig a estudiar altra volta.

AS19- Home, una volta vaen vore (els pares) que anava a repetir tercer pues ja la FP básica era una de les opcions. (...)Me digueren que la única eixida que jo tenia era FP bàsica, no hi havia ninguna més. O repetir tercer d'ESO.

Tampoc podem oblidar les relacions escolars negatives on apareix la violència com un problema emergent no considerat en el plantejament de les entrevistes semiestructurades, la socialització confortable, de la qual parlàvem abans, no es produeix sempre ni afecta tan sols a la via ordinària ESO sinó que també és present tant a primària com als programes de segona oportunitat. Les narracions expliquen tant l'assetjament escolar com participar en actes violents. El professor Charlot (2008) afirma que la violència és el símptoma més evident de la fragilitat del sistema escolar.

L'assetjament és present als dos centres i en ambdós els alumnes refereixen patir-lo ja en primària i també la resposta sempre és la passivitat.

AF11- Era una chica que siempre me insultaba sin conocerme y de ahí sacaba la mala fama yo por su culpa. Pero de tanto yo pasar de ella porque ella a mí me daba igual pues se fue la fama y he ido creciendo y me han tenido miedo.

AF21- Y empezaron a decir un montón de cosas como dicen para de verdad, para acojonarme, lo cual obviamente yo lo tomaba.

AS13- Jo tampoc he sigut mala gent, mai i encara que em feien la punyeta pues mira, és el caràcter que tinc.

La generació de relacions violentes també present, obliga al canvi de centre d'alumnes:

AS14- Per una sèrie de problemes personals vaig estar en Castelló una temporada (a un centre de menors).

AF16- No... yoooo no,.... no. Yo cuando empeze la ESO empecé en el Martí Sorolla que es un instituto concertado pero bueno, por unas causas y tal me tuvieron que trasladar al del Saler.

Per últim, ni les relacions al centre ni al context tampoc han segut sempre favorables:

AS06- No, jo per desgràcia en els alumnes tant en la ESO com en la FP no vaig tindre bons companys.

AF20- Más como racismo, sí más como racismo yo creo que hay, yo creo que hay (...) no digo del centro tambien en general, por ejemplo fuera.

Tot el referit ens porta a confirmar empíricament que els alumnes que formen la perifèria no són un grup homogeni i que cal considerar-los en la seua diversitat. Alumnes que dins les possibilitats que els ofereix el sistema busquen una transició al món postobligatori, la més profitosa després del cúmul de problemes que han arrossegat durant l'etapa d'educació bàsica obligatòria.

Els aprenentatges significatius existeixen però no són generalitzables a tots els alumnes dels programes de segona oportunitat, com tampoc o seran als alumnes escolaritzats en la via ordinària.

7.2.- L'autonomia escolar per explicar problemes socials: estudis de casos compartius

Ni l'estat espanyol ni el País Valencià són espais estranys a les propostes de millora educativa, almenys des de la transició democràtica iniciada el 1975. Propostes que, malgrat no suposar una transformació del sistema, demostren les possibilitats de treballar des de models alternatius al currículum oficial estàtic, incomplet i homogeneïtzador i, en conseqüència, insatisfactori per a gran part de l'alumnat, com demostren les xifres oficials (Martínez, Souto i Sota, 2014).

La recepció que han tingut les innovacions per part de la comunitat educativa han estat farcides de problemes. La resistència a l'acceptació i participació, sovint per trencar l'equilibri que suposen les rutines i la por al canvi, han donat gran capacitat de supervivència i estabilitat al sistema tradicional. L'esforç que suposava canviar sovint ha estat qualificat de contraproductiu. Merchán (2009) destaca com les reformes es poden domesticar i no només convertir-les en inútils, sinó que inclús poden provocar efectes perversos al sistema, la reforma pot empitjorar les condicions del sistema educatiu.

L'originalitat de les propostes d'investigació-acció, el treball entés des de l'ideal de professor-investigador que s'insereix en grups de professors que reflexionen sobre la pròpia feina no són originals tampoc. El treball de camp es realitza als centres escolars de Sueca i València perquè són els contextos que serviran per a poder estudiar la meua pràctica educativa per entendre com he desenvolupat la formació permanent personal. No tindria sentit estudiar itineraris escolars d'alumnes perifèrics i la manera d'entendre la tasca professional pels companys si no em situara al centre de la investigació, ser l'agent i el pacient que dona sentit a l'estudi: conèixer els elements sobre què he d'intervindre per provocar un canvi actitudinal en els alumnes que permeta millorar els aprenentatges de problemes socials i ambientals.

El concepte d'autonomia escolar

L'autonomia és una exigència del sistema democràtic que ha d'impregnar les relacions socials que s'aprenen, mitjançant la pràctica a l'escola, on es crea un espai de convivència, socialització i formació. L'autonomia dels centres escolars es planteja com a resposta a l'esgotament i ineficiència del model centralista. Evidència que es materialitza en la legislació educativa, almenys des de la Ley General de Educación de 1970 (Bolívar, 2010).

Antonio Bolívar explica: *«L'increment de l'autonomia de les escoles no és sols una mesura tècnica de racionalització o modernització de la gestió escolar. Més prioritàriament, és una mesura política, que s'inscriu en un camp més ampli d'una nova gestió pública de l'educació»* (2004, p.94). Resulta interessant destacar que cap tendència política està en contra de l'autonomia, s'articulen valoracions positives des de posicions antitètiques. L'autonomia serveix tant per a legitimar l'aprofundiment en la reprofesionalització del servei públic com per apostar pel seu desballestament.

Els alumnes, seguint el projecte INCLUD-ED (2011), s'agrupen creant grups homogenis a Sueca, mentre a València es configuren de manera heterogènia, malgrat que conviuen els dos sistemes. És a dir, l'entorn social condiciona les decisions del sistema escolar i sobre això cal actuar.

El treball professional als centres és també diferent, la manera de treballar i entendre la professió educativa: més individualista al Joan Fuster de Sueca i més col·laboratiu al Font de Sant Lluís de València on conviuen els dos models de treball professional. Als discursos dels professors però, és complicat apreciar aquestes diferències, tant perquè la mostra sobre què treballem no és estadísticament significativa com perquè el desig sembla imposar-se a la pràctica real. Com afirmen Pagés i Santisteban (2014) «sabem més el que pensa el professorat i el que diu que el que realment fa. No és fàcil comprovar si hi ha coherència entre el pensament i les paraules amb les accions, amb les pràctiques docents». La valoració de les pràctiques per part dels alumnes també podem qüestionar-les i quan els alumnes afirmen que el nivell baixa als programes de segona oportunitat, potser connectar amb els seus coneixements previs possibilita l'aprenentatge significatiu i els alumnes ho interpreten com una rebaixa de les exigències curriculars.

Les diferències entre centres les explicarem a continuació; gràcies a l'autonomia escolar, a la manera d'entendre la pròpia professió, i a la voluntat d'adaptar-se a un context donat, hi conviuen formes d'organització i treball, coetànies però divergents als dos centres.

Els professors no actuem de forma independent al context de referència. A més té les seues pròpies preocupacions i concepcions, tant pràctiques com ideològiques sobre nombrosos aspectes socials i educatius que afecten la seua pràctica quotidiana. La institució influeix, mèdia i constreny el seu treball.

Tal com hem explicat al capítol tercer, el projecte de direcció és un document bàsic de gestió del centre docent i un instrument de la seua autonomia: en desplega el projecte educatiu, en quantifica i temporalitza les millores i en vincula l'acció dels òrgans unipersonals i col·legiats. Serà una part important per la formació de l'habitus institucional del centre, gràcies a la capacitat de l'equip directiu de canalitzar les aspiracions de la comunitat educativa.

Les narracions dels professors i alumnes poden ajudar-nos a diferenciar les dues comunitats educatives estudiades i caracteritzar els resultats esperats als dos contextos. El concepte teòric amb qui estudiem la composició social dels centres educatius és definit per Tarabini et alii (2015a) com habitus institucional, les creences compartides del professorat d'una institució i el posicionament en relació al context social i als dispositius organitzatius i pedagògics escollits.

Quadre 7.1.- Operacionalització del concepte «HABITUS INSTITUCIONAL».

Dimensions i sub-dimensions		Indicadors
Estatus educatiu		Titularitat (pública-privada)
		Oferta (Batxillerat, CFGM, CFGS...)
		Composició social
		Nivell de demanda
		Perfil educatiu (repetició-graduació)
Pràctiques organitzatives	Organització entre el professorat	Distribució de poder i rols
		Apertura a la comunitat
		Formació del professorat
		Mecanismes coordinació professorat
	Gestió de l' heterogeneïtat	Dispositius de gestió de l'heterogeneïtat
	Mecanismes de diversificació curricular	
	Mecanismes d'orientació	
Ordre expressiu	Entre el professorat	Identitat del centre
		Objectius i creences compartides
		Pràctiques de respecte mutu
	Concepció heterogeneïtat/ diversitat	Implicacions en les pràctiques organitzatives
		Lògica gestió de la diversitat
Concepció èxit escolar		Concepció de l'èxit escolar
		Factors atribuïts a l'èxit-fracàs

Font.- Tarabini, A. (dir) et alii. (2015a) .

L'autonomia escolar sentida pels docents

L'autonomia del centre i les relacions que s'estableixen entre els membres de la comunitat educativa generen un context on es desenvolupa la competència docent. La contextualització a espais educatius diferents cal completar-la amb el context temporal. Les programacions realitzades en funció de la competència professional cal situar-les en l'espai i el temps per dotar-les de sentit. Com he indicat al quadre 6.1 Les programacions als itineraris de segona oportunitat àmbit sociolingüístic. Programacions per a atendre els alumnes perifèrics i que descriuen una evolució en la manera d'entendre la funció del professor, deutora de la voluntat d'adaptar-me al context on treballo i a la legislació curricular. L'avaluació dels mateixos són els que em van facilitar la configuració d'aquesta recerca i comprendre de manera més racional la tasca docent per facilitar el dret a l'educació de les persones.

L'excés de regulació normativa⁸⁹ condiona l'autonomia dels centres per definir el seu projecte educatiu. Les autoritats educatives generen molta legislació.

Primer els límits que imposa l'Ordre 101/2010 de 27 desembre sobre criteris per a la dotació de plantilles. Després la Resolució 28 de juliol de 2020 sobre organització i funcionament dels centres (coneguda com a «ordre d'inici de curs»). Seguida del Decret 252/2019 de 29 de novembre del consell que parla d'autonomia pedagògica i organitzativa i de gestió dels centres docents. Art.69, títol V.

L'autonomia escolar obliga a redissenyar el centre com una comunitat d'aprenentatge que forme, innove i genere recursos que milloren l'eficàcia i l'equitat i afecte a tots els alumnes evitant el risc d'exclusió i la desigualtat social.

Les narracions dels professors al respecte poden ajudar a diferenciar les dues comunitats educatives estudiades i els resultats, en aquest cas si, divergents de la posada en pràctica de les seues aspiracions.

La mateixa normativa legislativa i els mateixos objectius d'etapa han permés resultats diferents en contextos diferents, com ha demostrat l'estudi dels dos centres. El centre riberenc ha mantingut la programació disciplinar tradicional transmissiva gràcies al prestigi del centre atorgat per les famílies i societat. El centre valencià desenvolupa una proposta organitzativa dual, el primer i segon curs ESO i els programes de segona oportunitat s'estructuren de forma interdisciplinària mentre que a la resta de cursos es manté l'estructura disciplinar tradicional. A Sueca només els programes especials, de segona oportunitat, intentaven oferir continguts de forma interdisciplinària: el Programa de Diversificació Curricular (PDC), el Programa de qualificació professional inicial (PQPI) i la Formació Professional Bàsica (FPB).

A les narracions dels professors podem apreciar aquestes diferències entre concepcions de la funció del professorat diferenciades. Les diferències poden generar-se tant per la formació inicial dels professors com per les seues experiències acadèmiques. Els professors de formació professional mostren un vessant més tradicional en la funció de l'escola mentre que orientadors i professors d'àmbits defineixen la

⁸⁹ Legislació estatal referida a autonomia escolar (Bolívar, 2004) La LGE (1970) declarava en el seu art. 56: «Els centres docents gaudiran de l'autonomia necessària per a establir matèries i activitats optatives, adaptar els programes a les característiques i necessitats del mitjà que estan situats, assajar i adoptar nous mètodes d'ensenyament i establir sistemes peculiars de govern i administració». Per la seua banda, la LOGSE (1990), en el seu art. 57.4, enuncia: «Les administracions educatives han de fomentar l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i afavoriran i estimularan el treball en equip dels professors». Finalment, la LOCE, en termes paral·lels als anteriors, formula en el seu art. 67: «Els centres docents disposaran de la necessària autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica per afavorir la millora contínua de l'educació. Les administracions educatives, en l'àmbit de les seues competències, han de fomentar aquesta autonomia i estimular el treball en equip dels professors».

professió més com acompanyament i socialització que com instrucció. Els professors d'ensenyament secundari, per la seua part, mostren posicionaments poc clars.

L'autonomia escolar es vehicula a través dels documents oficials, Projecte de Direcció i PEC, documents que no resten al professorat, gràcies a la llibertat de càtedra i a la forma com entén la seua professió, la llibertat per treballar de manera autònoma dins el centre educatiu. Però l'autonomia escolar sense competència professional és un no res. La competència professional es treballa des de la praxis didàctica i en un context de formació permanent. I això és que volem mostrar amb els resultats que exposem.

Quadre 7.2.- Característiques de les narracions dels professors.

ELEMENT ESTRUCTURANT	SUECA		VALÈNCIA		TOTAL	
	Nº		Nº		Nº	
MATÈRIA QUE IMPATEIX						
FP	2	1/4			2	1/8
ESO	3	1/3			3	1/5
Orientació	3	1/3	2	1/5	5	1/3
Àmbits			7	3/4	7	2/5
MOTIVACIÓ						
Condicions treball	3	1/3	3	1/3	6	1/3
Vocació	5	2/3	6	2/3	11	2/3
FUNCIÓ PROFESSORAT						
Ciudadans	4	1/2	8	9/10	12	3/4
Treballadors	3	2/5	1	1/10	4	1/4
Altres	1	1/8			1	1/16
FORMA DIVERSITAT						
Instrucció	2	1/4			2	1/8
Creació	5	2/3	9	1/1	14	4/5
Altres	1	1/8			1	1/16
LLOC DIVERSITAT						
Segrega	3	2/5	1	1/10	4	1/4
Condicionat	4	1/2	2	1/5	6	1/3
No segrega	1	1/8	6	2/3	7	1/3
OBSTACLES						
Legislació	2	1/4	7	3/4	9	1/2
Recursos	3	2/5	2	1/4	5	1/3
Alumnes	1	1/8			1	1/16
No té clar	2	1/4			2	1/8
ALUMNAT						
Etiquetat	3	1/3	9	1/1	12	3/4
Guarderia	2	1/4			2	1/8
Vol fracàs	1	1/8			1	1/16
No sap	2	1/4			2	1/8

Quadre 7.2.- Característiques de les narracions dels professors. (Continuació)

ELEMENT ESTRUCTURANT	SUECA		VALÈNCIA		TOTAL	
	Nº		Nº		Nº	
FAMÍLIA						
Desinterés	1	1/8	3	1/3	4	1/4
Desconeixement	5	2/3	6	2/3	11	2/3
Mana el fill/a	2	1/4			2	1/8
COMPANYS/ES						
No compensa esforç	5	2/3	8	9/10	13	3/4
Convicció	1	1/8			1	1/16
No ho té clar	2	1/4	1	1/8	3	1/6
TOTAL	8		9		17	

Font.- Elaboració pròpia. 2020.

El quadre ens mostra la pluralitat de formes de concebre l'ensenyament en les narracions de només dèsset professors i professores. D'una banda, la manera d'entendre la professió des de la seua cosmovisió del que suposa l'educació, on la vocació és un element actitudinal fonamental. D'altra, la funció social de la professió, on les persones entrevistades posen en relleu la construcció d'una ciutadania més que les condicions laborals. Cal considerar que les companyes i companys entrevistats han participat en la recerca de manera voluntària i amb un alt nivell de motivació.

Les entrevistes realitzades als professors dels dos centres educatius ens serviran per a establir una mena de triangulació de les opinions personals que minore la subjectivitat de les meues apreciacions. Les representacions socials i opinions dels meus col·legues m'ajudaran a analitzar millor l'organització del centre, la realitat a les aules i la manera d'entendre la professió per diferents companys formats des de diferents tradicions.

Intente minimitzar la subjectivitat que existeix en qualsevol anàlisi, buscar incrementar el grau de confiança de l'anàlisi personal. Moltes anàlisis sobre el mateix fet, declaracions fonamentades en experiències personals filtren i validen l'experiència pròpia. La recollida de dades des de diferents orígens, testimonis subjectius creats rememorant la pròpia experiència són fonts personals, úniques per la creació de coneixement.

I, en aquest sentit, cal explicar la meua praxis professional durant els últims quinze anys de vida escolar interpretant les fonts triades: l'observació directa, la memòria i les entrevistes realitzades. Definir l'evolució de la meua competència professional en un context donat: on he après, com he après i com ha canviat el sentit de la meua feina i la meua representació social sobre educació.

El centre educatiu és alhora un producte social i un productor d'estructures socials (Beltrán, 2001), on els professors i per extensió tots els membres de la comunitat educativa adopten inclús de manera inconscient un seguit d'estructures estructurants que s'imposen i legitimen un model de ser docent compartit grupalment (Domingos i Diniz, 2019).

La particular interpretació de la realitat escolar que realitza el professorat ha estat objecte d'estudi per diferents professors, intentant fer una valoració acurada d'aquestes. Els estudis dels professors Jorge

Sáiz i Anna Muñoz, d'Isabel Amador i dels professors Joan Pagés i Antoni Santisteban m'ajuden a fixar el valor de les narracions dels professors.

Jorge Sáiz i Anna Muñoz destaquen que el professorat mostra en les narracions una «*visió personalista o egocèntrica del professorat a l'hora de manifestar la seua visió del procés d'ensenyament-aprenentatge i inclús la percepció que del mateix tenen els alumnes*» (2014, p.213). Aquesta visió individualitzada al centrar-se en les vivències personals, pot ser un obstacle en la recerca de millores educatives i la necessària col·laboració entre el professorat per l'estreta relació entre pensament i la dimensió pràctica professional.

Isabel Amador explica com el posicionament davant la realitat educativa respon a una particular manera d'adaptar-se al context al desenvolupar la pràctica professional: «*la manera en què els individus i els grups reconstrueixen la realitat incideix en la forma en què actuen sobre aquesta*» (2020, p.11). Aquesta reconstrucció, les dificultats en recordar els records i la seua recuperació podria ser la primera dificultat. La superficialitat de les respostes o els possibles límits de sinceritat, la «*dissonància declarativa*» (op.cit., p.143) quan resulta evident que les explicacions no són coherents amb els fets.

Joan Pagés i Antoni Santisteban destaquen algunes limitacions importants d'aquestes narracions: «*sabem més el que pensa el professorat i el que diu que el que realment fa. No és fàcil comprovar si hi ha coherència entre el pensament i les paraules amb les accions, amb les pràctiques docents*» (2014, p.23). A més afegeixen: «*la contradicció més gran és que ni tan sols els mateixos investigadors i investigadores tenen en compte els resultats de les seues investigacions per transformar la seua pràctica docent*» (op.cit., p.29). Aquest treball vol transformar la pràctica des de la investigació.

La importància dels records i les experiències escolars i personals viscudes pels docents condicionen el seu comportament (Souto i García-Montegudo, 2019). El seu significat, si supera el relat autobiogràfic, podrà ajudar a generalitzar experiències personals, donant valor a investigar la pròpia experiència. És el que intente desenvolupar a aquest capítol. Els espais escolars personals viscuts, centres i classes on he treballat, és el que va influir de manera decisiva en la concepció de la meua professió docent. Com afirma el professor Horacio Capel «*els homes no es mouen en un espai en abstracte, sinó en un espai concret i personal, que és un espai viscut, mentalment modelat a partir de l'experiència*» (1988, p.443).

La investigadora Anna Muñoz (2014), basant-se en testimonis de professors de secundària, busca patrons generats per compartir representacions socials, tant en la motivació per escollir formació, en la valoració de la formació rebuda com en la trajectòria professional i el nivell de satisfacció aconseguit.

De les experiències viscudes a l'explicació sistèmica

El model d'entrevista semiestructurada, validada en estudis anteriors com he explicat, m'ha permès centrar-me en els elements estructurants que mostre en el següent quadre. Ara ja no és l'emoció o sentiment d'una persona, però és la relació dels elements que configuren una comunitat escolar que aspira a exercir el dret a l'educació i que es manifesta a la pràctica escolar de l'alumnat, en el seu fracàs o èxit.

Quadre 7.3.- Comparació elements definidors de les categories als centres estudiats.

CATEGORIA	ELEMENT ESTRUCTURANT	SUECA	VALÈNCIA
Professor	1- Formació professional	Inicial	Continuada
	2- Motivació accés	Condicions i vocació	
	3- Funció educació	Diversa	Ciudadans
	4- Relació amb alumnes	Divers	Etiquetatge
Ideari centre	5- Atén diversitat	Segregada	Inclusiva
	6- Currículum obstacle	Ineficàcia	
	7- Ambient centre. Equip Directiu	Rutina manté prestigi	Innovació crear cultura
Comunitat	8- Companys obstacle	Sobre esforç	
	9- Família obstacle	Desconeixements	
	10- Relació amb societat	Prestigi	Invisibilitat
	11- Element emergent	Professor és pare alumne, critica relacions família-escola	

Font.- Elaboració pròpia. 2020.

El primer element considerat és la manera d'entendre la formació professional contínua dels professors. La seua formació disciplinar i inicial és diversa als dos centres estudiats però la diferència més important es situa en la creació i forma d'utilitzar materials educatius. En Sueca no mostren interès en la creació o modificació de materials i, en canvi, a València la creació de materials o la modificació és una constant, potser obligats perquè no s'han generalitzat, com hem dit, materials per àmbits oferits per les editorials.

PF02- Aleshores, van vindre de Conselleria i vaen dir: abhh esto es fantástico, esto es tal ... i em van portar al CEFIRE i vaig estar fent bolos.

PF03- Aleshores, és una qüestió mixta i no cal reelaborar tot el material. Hi ha ja molt de material que està a l'abast de qualsevol i que se pot perfectament incorporar o adaptar a les teues necessitats.

PF04- Sempre he anat o fent jo materials o agafant d'ací i d'allà, sí que he estat en la recerca sempre, igual que en orientació també perquè lo que gasta conselleria ha segut, bé..., és de pena.

PF05- Vaig ser un dels que va començar a fer materials per alumnes castellanoparlants que volien aprendre valencià.

El segon element que resulta rellevant és la motivació per triar la professió. Hi ha als dos centres l'explicació de la vocació, la voluntat d'ensenyar, sovint condicionat per la transmissió de la cultura familiar. L'adolescència sembla ser el moment en el qual molts companys defineixen el seu projecte laboral de futur, beneït per la família. Però aquesta voluntat d'innovar i millorar pot caure en un espontaneisme superficial si no sabem analitzar els factors que determinen la praxis escolar, com hem volgut mostrar amb aquesta Tesi.

PS02- Des de molt jovenet (...) agarrava al meu germà i al seus amics i les ensenyava coses numèriques.

PS03- En el meu cas era una qüestió que venia donada quasi per la família. L'ambient ja portava a l'interès per estudiar.

PS06- La influència era materna perquè ma mare era una persona molt culta que llegia molt en casa i hem estat en un ambient de la cultura.

PF07- Supose que me va influir que ma mare era mestra i aleshores en ma casa el tema de l'educació sempre havia estat molt present.

PF08- El meu germa menut i els meus cosins i donava ja classes particulars tots els estius o siga que jo crec que de sempre, de tota la vida, no m'en recorde de que hi haguera una edat però ja donava classes.

El segon motiu dominant són les bones condicions de treball, en comparació amb el treball per empreses privades, treball que permetia una posició social desitjada. Narracions coherents amb les aportacions de la professora Josélia Saraiva «*les famílies compartien la creença en l'eficàcia de l'educació com a mitjà d'ascens social*» (2007, p.2). També ací resulta important la transmissió de les mares, repliquen el paper redemptor de l'educació.

PS01- Que l'eixida laboral fora la docència, en ma casa l'aplaudien i l'impulsaven per a mi. L'ascensió social per a un individu que estudiava era relativament fàcil.

PS07- Després de treballar en l'empresa privada. Vaig vore les condicions del professorat que em donava més tranquil·litat i més seguretat.

PS08- Em van cridar de la borsa de treball, i a partir d'ahí vaig començar.

PF01- El 81 me presento a las oposiciones, era una buena opción laboral en ese momento y es cuando yo aterrizo en educación. Que me haya gustado la educación viene a posteriori.

PF09- No era per vocació perquè jo sóc enginyer agrònom i treballava per l'empresa privada i quan jo vaig començar encara estava pitjor que ara per les dones, era un món molt masculista i aixina quan vaig estar molt farta ja pues mira vaig dir ja anem a opositar a això de la tecnologia que no sabia ni lo que era.

El tercer element és la funció de l'escola respecte dels alumnes, si ha d'instruir, transmetre continguts o ha de socialitzar, a més de transmetre continguts oferir un espai de convivència per desenvolupar valors, emocions i sentiments positius. A València l'alumne queda en el centre de l'acció educativa.

PF01- «La educación tiene que amoldarse a cada uno (alumne) yo pienso que la educación de un futuro próximo va a ser una educación personalizada» i proposa una manera d'amoldar-se «tendríamos que ir un poco a fusionar las materias y eso son los ámbitos.

PS06- Crear persones autònomes, independents, amb criteri. Ser persones crítiques. Això és important per a poder complir els altres dos punts: poder ser un bon treballador, poder ser una bona persona.

A Sueca el professorat majoritàriament no combrega amb aquesta opció i és rebutja que la socialització i el desenvolupament siguen objectius educatius i demanen centrar-se més en els aspectes disciplinaris. Dificil serà la transformació escolar centrant-nos en aquests paràmetres reproductors de la pràctica educativa tradicional.

PS07- El tema de l'educació entenem que ha de vindre ja assolit. Un alumne ha de saber comportar-se i lo de socialitzar deuria ser una cosa secundària. Quan em parles de relacions socials amb el tema de votar, pensar o decidir, no és la nostra funció.

PS04- Crear persones autònomes. (...) Lo de ser ciutadans té que vindre un poc de casa. Que t'ensenyen els valors, les normes ve de casa. Ací l'únic que s'ha de fer és reforçar el comportament.

Relacionat amb la funció que li atorguem a l'educació desenvolupem una relació amb els alumnes. Distingim, seguint Titiaux-Guillon (2008, citat en Ortega i Pagés 2021), dos models pedagògics: el clàssic-positivista que proposa la transmissió del coneixement acabat i el model alternatiu-constructivista que proposa la creació del coneixement en la relació social que es genera a l'aula. És a dir, de dirigir i instruir a acompanyar i motivar. És una de les funcions dels professors més difícils d'atendre, segons la meua experiència, perquè cal trobar el punt exacte que conjugue amabilitat i activitat pràctica, complicitat emocional que ajude a millorar el comportament i la implicació dels alumnes. Per contra, si l'alumne queda decebut per la manera de treballar del professor, resulta molt difícil aconseguir crear un clima d'aprenentatge profitós.

PS05- Els professors estan més preparats per atendre a les capacitats. Perquè el comportament depèn de la persona i del professorat que sàpiga portar-lo millor o no.

Tractar a alumnes amb problemes emocionals, actitudinals i cognitius demana una especial forma d'entendre la funció professional. Buscar les causes per les quals rebutgen l'oferta educativa que l'escola proposa.

PS01- Molts dels alumnes problemàtics que tenim i que es classifiquen com aquells que no volen, és que no poden.

PF03- Eixe tipus de conducta que es inadequada i que no que tenen un rebuig, tenen un rebuig a lo que es la institució acadèmica i no volen. Eixes persones d'alguna manera s'estan autoexcloent del tema (...) no pense que siga d'una manera voluntària sinó que estan ehbb ... completament influenciats per situacions que són externes a ells.

PF09- És gent que si tu connectaves amb ells i ells sentien que ells per a tu eren importants te donaven tot i te respectaven. Ara, si teee..., si els entraves mal pel que siga estaves condemnat.

PF06- Pues jo sempre he treballat en alumnes complicats, abans no es deia diversitat però també es deia diversitat i són alumnes als que me puc apropar necessiten carinyo, ser volguts i a partir d'ahí volen aprendre per això m'agrada treballar amb ells.

PF07- L'objectiu que l'alumnat assoleisca l'ESO que tinga una formació obligatòria que es a la que te dret atenent-lo en funció de les seues necessitats.

La proposta per modificar l'actitud, comportament i autoestima de l'alumnes es bàsic per aconseguir que l'escola no siga una institució reproductora, que isca el mateix que entre, que no tinga capacitat de superar les condicions vitals que els ha criat.

PF03- Has de trobar algo en el que siga que eixe alumne es trobe a gust i ell es reconega i pugue l'autoestima i a partir d'ací es dispare, saps?

PS05- El comportament depèn de la persona i del professorat que sàpiga portar-lo millor o no.

PS02- Sí. Jo sempre m'he acostat prou a l'alumne i he procurat estar en el seus problemes. Molts xiquets me contaven problemes que tenien en sa casa, la mala vida del pare, el pare li pegava a sa mare...Jo ahí sols podia entrar en el xiquet, i estar amb el xiquet.

Actualment, les relacions entre els membres de la comunitat educativa són més horitzontals tant entre els companys com les relacions dels professors amb els alumnes i les famílies. Les relacions democràtiques afegeixen unes exigències als professors que poden destorbar la pràctica educativa amb exigències que jo les centre en el credencialisme que algunes famílies transmeten als seus fills.

Ja hem vist en les narracions dels alumnes que la finalitat credencialista és present tant a les vies de segona oportunitat com a la via ordinària. La pressió i les relacions que imposen als professors, tant ell com les famílies, al pensar que per assistir ja es mereixen titular, que no cal aprendre, ha fet que els professors que poden, jo mateix ho he fet i comentat, opten per esquivar els cursos terminals, en especial el segon de batxillerat.

Aquesta tendència, que va guanyant importància en la vida dels centres, es reforça, en part, perquè els professors no treballem de manera col·laborativa ni entenem la professió de manera congruent.

El professorat busca en la millora educativa convertir els obstacles en problemes i poder donar una resposta satisfactòria, rastrejar les possibilitats de treballar col·laborativament per millorar el nivell de satisfacció del professorat malgrat que no troben el suport de l'administració.

La valoració dels programes de segona oportunitat també genera una clara diferència en les representacions dels professors sobre la seua funció. Primer destaquem les narracions favorables a la segregació per ajudar els alumnes i adaptar-se als seus coneixements previs.

PS01- En algú moment s'ha de fer la separació entre alumnes que tenen capacitats i voluntat, i alumnes que no la tenen.

PF02- Segregar a l'alumnat no és bo i tal, correcte. Jo en això estic completament d'acord, però arribat a un quart de l'ESO a este alumnat si no el segregues, si està en les aules ordinàries de quart, és un alumnat totalment perdut.

PF04- Recupera a alumnes que estaven abocats als fracàs i que no hi havia manera de reenganchar-se perquè és un desfàs que això no se supera.

Altres reconeixen en la segregació una manera que puguen titular, com els alumnes reconeixen que és la seua «última oportunitat» diuen ells. La funció de la segona oportunitat, també s'ajusta a la voluntat dels alumnes i les famílies a la possibilitat de titular, al credencialisme. En aquestes narracions però la motivació per titular és d'equitat, no castigar a la persona que no has pogut atendre, seria un doble castic que li barraria el pas a la inserció ciutadana, a la que ja accedeix de forma condicionada.

PF02- Si no tenen un graduat el que fas tu és traslladar-los i portar-los a la marginalitat i això és una cosa que ja venen prou de la marginalitat per a que tu els tanques l'única porteta que tenen.

PF08- Estem parlant d'ensenyament obligatori i és molt important que tots els xiquets vinguen, que tots tinguen una oportunitat de fer coses i jo crec que treballant aixina hi ha menys fracàs escolar, ja que parlaves abans del fracàs. I jo crec que els xiquets no haurien de fracasar en l'escola obligatòria.

PF01- Siempre vamos a tener excepciones y gente que sea difícil de socializar, pero a la inmensa mayoría de la gente habría que darles el título porque es que además es el título básico.

PF08- Fent lo que calga fer però hi ha que fer que la població tinga una formació bàsica i que l'escola no siga una experiència traumàtica. L'ensenyament obligatori no hauria de ser traumàtic jo

quan veig a un xiquet que està patint jo m'enfade molt. M'enfade molt perquè: que estem fent per a que eixe xiquet patesca en l'escola? En el aula, qui té la culpa? Té la culpa els companys perquè hi ha assetjament? Té la culpa els professors perquè no s'han adonat? Els pares perquè no han... perquè no han elegit el centre correcte? Vull dir, dona igual qui tinga la culpa però un xiquet no hauria de patir en l'escola obligatòria mai.

Altres busquen posicions intermèdies.

PS03- Les necessitats organitzatives del centre quasi porta més a que l'atenció individual es faça de manera segregada, encara que a lo millor seria més interessant la participació de l'especialista dintre de l'aula (...). Pense que n'hi ha moments en que hi ha que traure al alumnes amb certes dificultats.

PS06- Jo sóc partidari d'una integració combinada. De vegades entrar en l'aula ordinària i atendre als alumnes amb necessitats, i altres vegades considere que lo millor es que ixen en grups reduïts per atendre-les en funció del seu nivell i la seua estructura mental.

Finalment les narracions contràries sobretot per estigmatització.

PS05- Jo no separaria al alumnat mai per capacitats. Els grups heterogenis funcionen molt millor. (...) El grup de diversificació és molt pejoratiu. Si se'n fa una bona selecció dels alumnes, els programes poden funcionar.

PS04- Si el sistema ho fa, els xiquets s'ho creuen. De fet els alumnes ja ho saben. Quan be amb mi algun xiquet perquè sóc educadora em diuen: Per què va en tu, per què no pot? Els xiquets ja ho saben, no fa falta que s'ho digues.

Currículum com a obstacle

El següent element estructurant el podem definir com a emergent perquè no era considerat en les entrevistes però la seua presència en les narracions dels professors ha estat significativa. El compliment de la legalitat genera respostes paradoxals al considerar la producció legislativa un entrebanc quan immediatament refereixen que el nivell de coneixement i seguiment de la normativa educativa és parcial i poc actualitzada.

Una causa pot ser la fecunditat legislativa que en amuntar la normativa perjudica la tasca educativa perquè generen la sensació de desconfiança cap al professorat i minen la capacitat del professor de ser creatiu i innovador i conduir la pròpia pràctica fora de les rutines tradicionals (Souto i García-Montegudo, 2016). Un exemple poden ser les lleis orgàniques que, com hem vist al capítol primer Quadre 1.2, proposen polítiques pendulars antagòniques i periòdicament aproven i recorren.

Un entrebanc pel professor que està considerant atrevir-se a programar i a dirigir la pròpia feina, i no ser un tècnic que aplica les demandes polítiques.

El continu canvi legislatiu com entrebanc a la millora educativa perjudica la tasca professional, tal com es descriu a les entrevistes del professorat:

PS03- El fet de que no hi haja una estructura educativa clara, sinó que està canviant contínuament, en funció dels interessos ideològics de torn. Crec que la llei que més educació va fer és la llei de Villar

Palasí (...) va assentar l'EGB, va estructurar i va introduir un tipus de treball que trencava amb la tradició memorística. Malgrat la ideologia, trencava amb una dinàmica molt rutinària.

Les manifestacions d'un alumne sobre la forma que presenten la feina els professors i si ho fa per estalviar-se feina, perquè ho fa de manera mecànica té la següent resposta:

AS14- No, a lo millor no és per estalviar-se feina... perquè igual li venen de Conselleria i li diuen tens que fer açò i de ahí no se n'ixen.

La producció legislativa no provoca confiança en els professors ni millora la situació, la percepció és negativa.

PF02- Malauradament no per l'administració (...) si que veig que hi ha un moviment que està partint del professorat, del descontent que té el professorat de vore que tal com està no funciona i que volen canviar coses.

PF10- La mateixa administració la que crec que no aprofita quan te un bon recurs, al contrari, el barra.

PF03- El sistema educatiu a vegades s'enquilonca, se queda en una situació que que, s'ha quedat d'alguna manera desfasada en lo que esta passant fora dels murs d'ací i per això el sistema hauria de ser molt més fluït.

Es mantenen les rutines en la pràctica malgrat la producció legislativa.

PS05- Les maneres d'ensenyar no sé si són les més adequades. La metodologia que jo observe és: el mestre parla, els xiquets escolten i aprenen (...) si deixes que els xiquets s'ensenyen va ser més productiu per a ells i van a tindre més interessos d'aprendre que si una persona està des de les huit fins a les dos escoltant, el rendiment no és el mateix.

Algunes manifestacions entenen que sí que s'avança però amb deficiències.

PF01- Yo pienso que el sistema educativo tiene que amoldarse a todos los alumnos, a todos los alumnos. Y antes te decía que aquí razonablemente atendemos la diversidad. Pero dentro de un paradigma educativo que es mejorable.

PF05- Hauria d'haver un sistema per el qual es fera públic, es feren públiques les millors pràctiques i que es justificaren públicament (...) un sistema d'inspecció que assessore, identifique bones pràctiques i les faça públiques de manera que qualsevol centre, qualsevol professor tinguera models contrastats de bones pràctiques i tinguera accés a eixes noves maneres de treballar.

La figura del professor en totes les converses és considerada, pels mateixos professionals, l'element més rellevant per crear situacions d'aprenentatge profitoses. Hi ha preferència pel model educatiu disciplinar hegemònic:

PS01- A diferència de la classe magistral que faig en primer de batxillerat, en segon i tercer de la ESO és que treballen ells més. No m'agrada tant, ni molt menys, el que m'agrada és explicar jo.

Però, la majoria de les narracions busquen alternatives al model transmissiu tradicional que critiquen.

PF09- És millor que siguen menys continguts més consolidats però que tú els dones les bases per ells, per si mateixos puguen agarrar un llibre, ficar-se en internet i... no sé aprendre més coneixements.

És que jo pense que mai és tard per aprendre però sí que és, a lo millor, tard per a tindre uns hàbits correctes per a desenvolupar-se en la vida.

Malgrat tot, interessa destacar la valoració que fan dels programes de segona oportunitat com a forma d'atenció als alumnes perifèrics, és una exclusió inclusiva a la qual es refereixen José Manuel Escudero (2012a) i Juan García Rubio (2017b).

PF07- M'he preguntat per eixe alumnat que no arriba, que es pot fer amb ell i, aleshores, pense que per això estan estos programes d'atenció a la diversitat per el que no aconsegueix eixos mínims, però sí que té interès i sí que vol treballar quina és la manera d'atendre-lo.

PS05- Molts d'ells són alumnes desmotivats, o molts d'ells, són alumnes que tenen algun company que ja està en FP Bàsica i li diuen que és més fàcil. I ells s'uneixen a eixe grup.

PS08- I per suposat és la segona oportunitat (la FP respecte ESO) perquè si un alumne es troba en dèsset i diuets anys i es dona compte que la ESO li ha vingut gran (encara que l'haja aprovat), fa un cicle mitjà o superior i completa la seua formació. I ens trobem cada vegada més amb alumnes que fan un cicle mitjà, el superior i com que ací tenim dos cicles superiors, fan l'altre cicle superior perquè no tenen res que fer i és una forma de formar-se molt barata. Estan ocupats i no és desconnecten completament del tema formatiu.

PS03- L'alumne que tenia problemes adquiria més coneixement que si treballava per ell a soles. A l'estar en un grup, els altres li aportaven més que si un professor explicava per a tots i ell desconnectava més ràpidament.

PF02- És que depén, saps? El que passa és que la classe de diver o de PR4 és com una unitària, com quan estava jo en escola. És que ahí sí que cada u és un món, cadascú ha arribat ahí per una sèrie de circumstàncies.

PF02- Segregar a l'alumnat no és bo i tal, correcte. Jo en això estic completament d'acord però arribat a un quart de l'ESO a este alumnat si no el segregues, si està en les aules ordinàries de quart, és un alumnat totalment perdut.

PF06- Els mareja el que entren tants professors i no són classes que crec que siga per això. Necessiten una figura que els done unes òrdens, que els done una disciplina, que sàpiguen que no han de votar per damunt la taula. I una vegada aprenguen tot això a lo millor se pot començar a treballar.

Encara que també destaquen algunes deficiències.

PS03- Moltes voltes es completaven (els grups PQPI) alumnes que eren més bé actitudinals que de deficiència intel·lectual.

PS03- Sí, a eixe alumne me'l posaven igual per alliberar als altres (grup ordinari).

PF07- l'administració és fonamental que faça un canvi, que faça una aposta diferent per l'educació, ehhhhh. El professorat aniria adaptant-se a eixe canvi i, per tant, el professorat també aniria canviant en funció de l'administració iiii. Suppose que és un canvi de tots, l'alumnat també ... l'alumnat no sé en quin sentit hauria de canviar perquè jo pense que l'alumnat quan li mostres una cosa que el motiva tot el món té ganes d'aprendre, tot el món està aprenent sempre.

La producció legislativa la podem considerar-la un entrebanc a la millora educativa, per fer una proposta discriminatòria en el tractament dels alumnes. Malgrat que la legislació autonòmica camina

cap a un plantejament inclusiu⁹⁰, l'oferta educativa és clarament discriminadora. Per atendre la diversitat dels alumnes perifèrics se situen als programes de segona oportunitat, segregat de les vies d'escolarització ordinària, tot i que la via extraordinària d'escolarització mostra ser efectiva tant per titular com per donar confiança en les seues possibilitats formatives. La millora de la qualitat educativa caldria mesurar-la tant a través de criteris d'equitat: que no siga l'alumne el que s'haja d'adaptar al sistema escolar i siga aquest el que aculla tot l'alumnat dins un sistema comprensiu, com de criteris democràtics mesura que serveix per calcular el nivell de benestar de les societats desenvolupades.

La realitat social evoluciona i la legislació intenta adaptar-se a la nova realitat mentre que la sensació que les pràctiques educatives romanen invariables en considerar l'alumnat com un ens homogeni al qual s'invisibilitza i les reformes legislatives com una transformació de les condicions laborals que no resolen el problema educatiu.

La resposta a aquesta situació cal plantejar-la des del model professional de professor investigador i, a través de l'experiència acumulada i la formació teòrica permanent, la praxis didàctica, unir pràctica i teoria, aconseguir generar un ambient d'aprenentatge i confiança a l'aula per aconseguir una relació educativa productiva entre professorat i alumnat. La Geografia i Història, disciplina sobre la qual recau la responsabilitat de desenvolupar la competència social i ciutadana, troba en el plantejament interdisciplinar dels àmbits una manera de tractar els problemes socials i ambientals insistint en la importància del llenguatge en la transmissió de la informació, oferta formativa que es mostra més efectiva que la proposta disciplinar tradicional on es proposa un coneixement acabat, empaquetat i amb poques possibilitats de connectar la realitat viscuda pels alumnes amb els continguts educatius. L'organització curricular proposa així una oferta de continguts dual que pot portar-nos a pensar que si l'oferta interdisciplinar de les ciències socials a través de l'àmbit sociolingüístic funciona pels alumnes que mostren una major distància amb la cultura escolar, també serà efectiu per l'alumnat que comparteix la cultura hegemònica que l'escola transmet.

Ambient de centre. L'equip directiu

La divergència en les formes professionals d'entendre la competència professional entre els membres del claustre obliga a aquest i a l'equip directiu a generar un clima de treball que busque avançar des del treball aïllat del professor tècnic a compartir projectes i responsabilitats definidors del treball entés com a professor-investigador com a condició necessària per a aconseguir una pràctica educativa més profitosa pels alumnes.

Les rutines desenvolupades als centres educatius generen unes pràctiques tradicionals rutinàries a qui pot ajudar l'autonomia de centres si no s'acompanya aquesta d'una professionalització de les competències docents. Les rutines no es poden qüestionar sense la professionalització dels docents amb competències docents que generen una nova pràctica. La persistència de les rutines sobreviu els seus fundadors.

PS03- En cada centre es creen unes dinàmiques, uns costums, unes normes no escrites, que es mantenen quan la gent que ho ha creat desapareix.

⁹⁰ Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

Els entrebancs al canvi educatiu són creats també pel professorat i són molt efectius i estables:

PS05- U sempre és pregunta perquè els canvis provoquen tant de rebuig en alguns professors (...) la professió, que està regida per unes normes determinades i trencar eixes normes habituals costa moltíssim. Trencar qualsevol norma social és molt difícil, és castigat normalment i, aleshores, el professorat, com qualsevol altra persona, li costa trencar eixes normes socials amb les quals s'ha socialitzat (...) jo no trenque les normes però tampoc vull que les trenques tu perquè me deixes en evidència.

L'embolcall que protegeix i dona estabilitat a les rutines s'ajuda de les formes de treball tradicional.

PS06- Estem dient als alumnes que la nova metodologia d'ensenyament passa per la col·laboració i nosaltres no estem fent-ho.

Resulta necessari que el professor guanye en confiança per atrevir-se a proposar innovacions educatives basades en l'experiència i la reflexió sobre la pròpia pràctica, és a dir apostar per la llibertat de càtedra, confiar en la competència professional del professor i tindre mitjans per valorar els resultats de la seua pràctica.

PF01- Al profesor hay que dejarle libertad de cátedra hay que dejarle margen para que diseñe su forma de trabajar, pero hay que exigirle resultados.

Ambient de centre. Companys

La relació amb els companys del departament és un bon indicador de l'evolució de la competència professional junt amb les evolucions de l'autoimatge, de les possibilitats de ser protagonista en les pràctiques educatives gràcies al canvi que anirà generant-se en la representació social personal i la millora de les relacions amb els alumnes i d'altres membres de la comunitat educativa. El camí m'ha portat, sintetitzant, de programar per l'Administració Educativa a programar pels alumnes, d'aplicar sense reflexionar a buscar sentit a la programació. Personalment, si ens fixem en tota la carrera professional, vaig començar programant pel Programa Municipal d'Adults de Corbera sota les indicacions del coordinador que es trobava a Algemés per després acceptar, sense qüestionar-los els acords als quals arribàvem els companys. Recorde seguir un model de professor tècnic que volia complir amb el temari, explicar els continguts programats per les editorials. De fet les programacions eren copiades de les propostes editorials i així el llibre de text tenia una rellevància en el procés educatiu indiscutible. La progressiva reflexió sobre la pròpia feina i la gradual aversió per la feina feta va dur-me a buscar formació en cursos del CEFIRE sobre temes específics que tampoc resolien el desencís. Fou a Puigcerdà on arran de converses amb companys i veure exemples de formes alternatives de plantejar el curs escolar a les Ciències Socials vaig interessar-me per dues propostes educatives: el treball interdisciplinari, la integració de continguts i l'atenció a les diverses necessitats i interessos dels alumnes que clarament eren visibles en els comportaments i actituds que molts d'ells demostraven en definir la seua personalitat (Willis, 1988). Ja a Sueca fou quan vaig decidir-me a formar part dels programes especials específics per alumnes en risc d'exclusió educativa passant a programar el PQPI del mòdul d'electromecànica el curs 2009. Aleshores vaig elaborar una programació que consistí a copiar l'ordre que organitzava el programa i buscar en els materials oberts de la Generalitat de Catalunya continguts a desenvolupar al curs. Fou una programació no reflexionada, sense relacionar-me amb els companys per discutir-la i que no dirigia el procés educatiu. Recorde les úniques converses amb companys es

dirigien a explicar i justificar perquè m'havia clavat en aquest embolic en el bé que s'estava a les classes ordinàries. Els resultats dels curs han quedat reflectits a la memòria que he explicat.

Serà a l'arribada a València quan trobe l'ambient de treball i col·laboració entre els professors, no només del departament sinó de gran part del claustre per treballar i aprendre en col·laboració i en desenvolupar possibilitats de planificació del treball que supose una responsabilitat compartida, com també les satisfaccions. Col·labore en la programació de l'àmbit sociolingüístic a primer ESO, però serà la programació del curs PR4 a 4ESO on es mostra una evolució en la manera d'entendre la planificació del curs. Hi ha una reflexió i una tria de continguts que busque s'adeqüen al temps assignat i, a més, que aprofiten als alumnes per a interpretar el seu espai de socialització des dels principis democràtics que guien la nostra convivència. La planificació del curs 2018 ja busca donar satisfacció a un nou problema: com es poden oferir els mateixos continguts als alumnes de les vies de segona oportunitat i les vies ordinàries, problema apuntat a la tesi doctoral de Juan García Rubio (2015). La solució, com apunte al quadre precedent, no es resoldria en aquesta programació que s'esforça a integrar continguts de l'àmbit sociolingüístic de la següent forma: el contingut el proposa les ciències socials i el tractament les llengües valencià i castellà, amb especial interès a la nostra llengua minoritzada. Integrar i no juxtaposar els coneixements, encara que a l'hora d'avaluar les notes queden separades. Aquesta experimentació ha possibilitat que aquest any propose una forma de treball en la que els continguts són compartits pels grups 4.ESO. El que es diferencia són el temps disponible, la mediació didàctica i els continguts avaluable d'ambdós. Treball que ha estat possible també perquè des de la direcció del departament vaig proposar cursos de formació en centres específics sobre els continguts a impartir al curs terminal ESO. Cursos on els companys col·laborarem per definir unitats didàctiques, prioritzar continguts i definir els criteris d'avaluació. El resultat han estat dues programacions diferents perquè la del programa de segona oportunitat també programa i avalua continguts de valencià i castellà i disposa de més hores de classe. Els resultats esperem que siguin positius.

El centre educatiu va assumint funcions i així de centre de treball originari va assumint més funcions relacionals, socials o de convivència on la participació dels membres de la comunitat educativa es fa necessària. La participació en les activitats del centre són un indicador de l'habitus institucional del centre (Tarabini et alii, 2015a) i ací també puc recordar com la meua participació s'ha incrementat tant en activitats purament educatives: eixides complementàries, conferències, formació entre iguals, exposicions de la setmana de projectes, com actes més lúdics com celebracions, dinars⁹¹.

La importància de l'ambient que crea l'equip directiu i del reconeixement que fa a la innovació dedicant-li hores i reconeixement a les reunions i accions mampreses no només voluntarisme. Als dos centres estudiats i també en funció de la seua autonomia i les pràctiques rutinàries desenvolupades es prioritzen accions educatives diferents.

A Sueca, durant la meua estada, els departaments de matemàtiques i d'educació física tenien un tracte privilegiat com ho demostra que tingueren matèries optatives específiques: matemàtiques per participar en olimpíades i concursos matemàtics i educació física per participar en campionats de pilota.

Destaque la narració d'AS16 alumne perifèric al qual li ofereixen l'optativa però ell prefereix l'optativa de reforç de castellà:

⁹¹ Professors del centre hi han montat un Gastroclub que regularment organitza dinars, generalment dimecres. Els dinars els fem els professors o Manoli que regenta la cantina del centre.

AS16- Me ofreció entrar en esto de las olimpiadas matemáticas, pero preferí estar en una clase de estas de repaso de castellano, que castellano también me gustaba, però no se me daba tan... tan bien eeeee ummmmm...

Recorde que el 2006 primer curs al centre la direcció es queixava que no hi havia ningú al departament que volguera oferir l'optativa història del País Valencià als alumnes, jo vaig postular (com després faria en oferir la història de la Unió Europea) i vaig preparar el curs. Al següent any la decepció fou que el curs no es va oferir i la causa fou que els alumnes que havien triat Història del País Valencià van cursar l'optativa Pilota Valenciana. Calia acceptar-ho i avant, sabia que no hi havia possibilitat que reconsideraren la decisió.

Una parella d'alumnes perifèriques practiquen pilota valenciana: AS17 i AS18 destaquen que els agrada jugar a pilota valenciana, a raspall i frontó sobretot. La pràctica a l'escola els ajuda després a jugar amb amics.

Al centre valencià, en canvi, les activitats privilegiades estaven relacionades en la transformació de l'oferta curricular en àmbits i en la formació dels professors en la codocència i elaboració de materials. La setmana de projectes complia els dos objectius: servia d'espai de formació pel professorat i difonia la cultura dels àmbits.

Destinar recursos a aquestes pràctiques deixava els cursos superiors amb una atenció a la diversitat retallada, com l'inspector repetia sovint, però era una decisió de la directiva del centre.

A tots dos centres les queixes tant personals com dels departaments no implicats són constants als claustres. Al centre valencià de manera més clara la denúncia tenia sentit en buscar evitar que la no col·laboració els identificara com a poc treballadors i també perquè l'evolució cap als àmbits suposava la transformació de la pràctica educativa i aquest esforç no es veia profitós.

Família obstacle

Al punt segon referíem les relacions entre els professors i els alumnes, ara ho referim a les famílies, algunes de les quals es relacionen de manera aspra perquè les parts plantegen interessos contraposats. La causa és atribuïda a les demandes que les famílies esperen de l'escola que podríem centrar, en molts casos, en la guarda i custòdia i en la titulació dels fills. Aquesta visió genera un obstacle als aprenentatges significatius pels alumnes.

PS01- Potser el pitjor educat de tot el sistema és el pare. Si anem a dir que el sistema va mal, les coses que fallen estan en l'educació dels pares. Una nota és només un símptoma que necessita confirmació.

Les famílies, com hem vist, traslladen el discurs hegemònic als fills a qui els dirigeixen al batxillerat per l'estigmatització de les altres vies formatives.

Als programes de segona oportunitat els professors estem especialment sensibilitzats amb la transició a la formació postobligatòria o la vida laboral dels alumnes perifèrics que, com hem vist, també expliquen plantejaments credencialistes.

PF03- Sí, les famílies tenen un capital cultural, tenen una expectativa que eixos nanos el dia de demà tinguen una carrera o tinguen uns estudis i això ho valoren pues això es transmet. Després hi

ha d'altres que clar el nivell cultural de la família és tan baixet que no hi ha opció ninguna i això es nota. Això es nota, és el que es veu ací ...

PS01- Bona part de l'educació ve determinada per la família que funcionen com a grups estructurats. Una part molt important ve dels amics, una part importantíssima ve de la televisió. (...) Molts alumnes venen a l'escola a imitar el comportament d'altres alumnes i en absolut a imitar el comportament del professor. Per tant, tenim molts objectors a l'educació.

PS04- Si la família col·labora, la funció d'aprendre valors i ser ciutadà es podria reforçar a soles. En molts casos, no veig que la família col·labore.

La transferència del discurs dominant transferit per les famílies és reforçat a l'escola.

PS03- Han après que no saben. Han fet un aprenentatge de no saber, de no poder, i se'ls ha reforçat eixa idea. Moltes voltes no per l'escola, sinó per la família.

PF03- Vinculat a la part dels familiars, al tipus de responsabilitat familiar que li tinguen a eixa persona, això fa que el xiquet o la xiqueta tinga també una especificitat diferent (...) simplement el estar com en una situació contemplativa de lo que està ocorrint ja és negatiu perquè, normalment, el nano o la nena precisa d'eixe tipus d'interacció familiar també per a conduir-se.

Els alumnes estrangers són un exemple de transferència familiar nul·la, que també pateixen d'altres alumnes amb una situació familiar que els genera inseguretat.

PF04- El que passa és que els alumnes estrangers tenen molt poca supervisió familiar. Els pares són d'eixos que treballen de sol a sol ells (els alumnes) estan a soles, tenen poc de control de supervisió o la majoria també són alumnes que venen de fora, són alumnes que els pares han estat ací i ells han estat criats allí, venen ací i els pares una relació casi de desconeixement i poca supervisió familiar.

PF05- És fonamental que la família i l'escola funcionen de forma molt coordinada i que hi haja molta comunicació(...) si l'alumne observa que la família està interessada en el seu creixement i col·labora en el centre li queden menys espais de llibertat, en el sentit d'escapar-se, està obligat, d'alguna manera, a entrar en el joc de l'aprenentatge. Si no existeix eixa col·laboració i es deixen resquicis oberts en la col·laboració entre la família i les escoles, un sector de l'alumnat tendeix a predre's, tendeix a aprofitar eixa llibertat que troba per a fer el que li dona la gana i no estudiar i això ho observe en moltes ocasions.

PF06- Gent que ve de famílies desarraigades on els pares els maltracten, on viuen coses de majors sense tindre la edat i entones és gent agressiva que si tu t'arrimes a ells de la manera que cal i els entens, ells estan dispuestos a dependre el que siga.

PF08- Si no venen és perquè les famílies no els porten (...) per la pròpia ignorància dels pares, també perquè serà gent que no està formada, crec jo, que no li donen la importància a l'escola que li donen altres famílies i no li donen importància al treball escolar dels xiquets, no l'han valorat mai, jo crec que no l'han valorat mai, ni en primària perquè si no això no passaria.

Finalment, també hi ha narracions que busquen i proposen solucions al problema. Les dificultats de les famílies en atendre els problemes que presentaven els fills a les aules s'intenta resoldre amb col·laboració entre el Claustre i l'AMPA, malauradament una relació poc desenvolupada.

PF09- *Jo pense que hauríem de parlar de comunitat educativa i ahí estan els pares també i les famílies. Si les famílies no recolzen el que fem ací jo crec que estem coixos (...) la família marca molt i ací a lo millor hem de dir-los que les coses es poden fer d'un altra manera (...) Jo pense que moltes no l'entenen perquè jo mira moltes vegades he sentit: però no els fiquen deures, però no porten poca cosa per a fer. I tu dius a lo millor és que clar, tenim el xip com a societat que l'escola és matemàtiques, llengües, pam, pam deures per a casa i ja està. Bueno, haurem de trencar eixa dinàmica.*

PF05- *D'aquelles discussions fàcilment arribarem al consens de que no era útil allò que aprenien els seus fills en el sistema educatiu. No estaven contents ni el professorat ni els pares i per això fèrem canvis en l'institut, canvis que han anat buscant eixa qualitat en l'ensenyament. És a dir, no he trobat mai dificultats en entendre en els pares. En els pares que volien discutir clar.*

PF07- *Pense que un alumnat motivat aprén i les famílies també de vegades. A mí això d'incloure a les famílies en l'escola pense que és fonamental. Que les famílies no entenguen que l'educació és una cosa de l'escola i au sinó que l'educació és una qüestió de tots.*

Les dificultats de les famílies en entendre i acceptar innovacions curriculars pot exemplificar-se en el correu electrònic enviat per una mare rebut durant la redacció d'aquesta tesi. L'objectiu és que els alumnes elaboren a la llibreta el material per treballar en el desenvolupament de la unitat didàctica, les famílies se senten perdudes sense la guia canònica del llibre de text. Qüestionen que l'alumnat elabore el seu coneixement de manera creativa i independent, almenys que ho intente, i demanen o esperen de les ciències socials un coneixement acabat que només calga memoritzar.

Buenos días

Soy Pepa, la madre de Pepe⁹², de 4to ESO.

Me dirijo a usted porque necesito saber cómo va Pepe en este primer trimestre en su asignatura. De normal, al conocer las notas de los exámenes, puedo llevarme una idea de cómo le va, pero en el caso de Geografía - Historia este año voy muy perdida; una porque no tiene las notas de los exámenes realizados y, por otro lado, porque no está estudiando por el libro, pues me comenta que no están dando clases por él.

Por todo ello, le pido por favor, si puede darme una idea de cómo va en su asignatura y si puedo ayudar en algo desde casa ¿cómo puedo hacerlo?, porque siempre hemos estudiado por el libro y ahora mismo confío en que esté estudiando bien porque no entiendo cuál es el objetivo de la asignatura este año.

Muchas gracias de antemano por su atención. Un saludo,

Pepa.

La proposta per modificar l'actitud, comportament i autoestima de l'alumnat és bàsic per aconseguir que l'escola no siga una institució reproductora, que isca el mateix que entre, que no tinga capacitat de superar les condicions vitals que els ha criat.

PF03- *Has de trobar algo en el que siga que eixe alumne es trobe a gust i ell es reconega i puge l'autoestima i a partir d'ací es dispare, saps?*

⁹² Pepa i Pepe són noms inventats per protegir les dades de caràcter personal dels implicats.

Relació amb la societat

Les relacions entre iguals, les influències i les interaccions tant dins com fora de classe reafirmen l'actitud i el paper que el grup espera dels alumnes.

PS06- Una son les influències de casa, i altra son les influències del carrer o dels amics que no volen fer res. Ahí és quan xiquets o xiquetes bé: és malven i imiten eixos models del carrer i dels amics.

PS01- Bona part de l'educació ve determinada per la família que funcionen com a grups estructurats. Una part molt important ve dels amics, una part importantíssima ve de la televisió. Molts alumnes venen a l'escola a imitar el comportament d'altres alumnes i en absolut a imitar el comportament del professor. Per tant, tenim molts objectors a l'educació. (...) L'èxit que ha tingut l'escola és reduït perquè un nano sobretot imita els models que veu en la televisió (...) el fracàs escolar està en aquests robots prefabricats d'alumnes submisos als manaments de casa, que no es qüestiona mai res.

L'escola serveix a la societat de que forma part i per aconseguir-ho, no pot treballar d'esquena a la realitat immediata a que atén. Des de les Ciències Socials volem aconseguir amb les programacions i les unitats didàctiques aquesta comunió convertint els problemes socials i ambientals amb els continguts escolars de la geografia i la història. Les demandes de la societat a l'escola són canviants, com assenyala el nostre company:

PF03- De fora ens donaran exigències a les que hem de donar resposta des d'ací dins i eixa és la realitat, estem formant per a fora a persones individuals, per a mi és fonamental.

L'evolució social dificulta definir quins són els elements que configuren l'ensenyament bàsic que per llei s'oferirà de manera obligatòria i gratuïta. La forma com es presenten i els continguts tradicionals no serveixen per a formar la personalitat dels ciutadans als quals atenem i la proposta interdisciplinària per àmbits, desenvolupada en molts centres educatius, com hem vist. La proposta vol respondre a aquesta necessitat que ha activat en la creació de materials tant per grups d'investigació com Gea Clio com per grups de professors des dels centres escolars. Materials que destaquen per aproximar la realitat social i ambiental a les aules lligant la teoria acadèmica a la pràctica diària⁹³.

Les maneres de relacionar-se tenen un soci prioritari en les famílies, però també les associacions veïnals, partits polítics i sindicats i, naturalment, les autoritats municipals són interlocutors necessaris, també per a augmentar el prestigi del centre educatiu.

En aquest moment vull destacar la meua incapacitat per aconseguir relacions estables amb la municipalitat. La implantació del programa Nòs Propomos i la presentació dels projectes al Paranimf de la Universitat de València el 2018 semblava un moment excepcional per aconseguir-ho, com també el sisè Encontre Nacional de Docentes de Ciències Socials celebrat al Centre del Carme el 2020 però de fet no s'ha pogut aconseguir com si que ho fan els centres d'Ontinyent, Xàbia i Ribarroja amb els seus ajuntaments.

El 14 d'abril de 2021 vaig aconseguir comentar-li a la cap de servei de la regidora d'Educació, en conversa telefònica, l'ajuda que necessitava de l'ajuntament i quedarem per parlar més avant. El motiu era «*te comunico que la Concejala de Educación tiene la agenda muy saturada en este momento*». Una

⁹³ Poden consultar els materials a: <https://socialsuv.org/gea-clio/proyecto-90/gea-clio-valencia-ed-naullibres/> i a <https://portal.edu.gva.es/formaciodelprofessorat/va/recursos-ambits-1r-esol/>

posició que contrasta amb les experiències conegudes dels/les companyes de Portugal, on la proximitat dels representants polítics locals és més intensa.

La setmana de projectes, les graduacions són moments puntuals que poden ajudar a aquesta relació com també el projecte de Francesc Ruiz, exdirector que implanta els àmbits al centre, per crear un cos de voluntaris que entren a les aules a acompanyar l'aprenentatge dels alumnes i ajudar-los, especialment a aquells que mostren dificultats específiques: migrants, persones amb diversitat funcional, etcètera.

Quadre 7.4.- Similituds i diferències entre els professors de Sueca i València.

SIMILITUDS	DIFERÈNCIES
Motivació	Matèria imparteix
Família	Funció professor
Companys/es	Forma diversitat
	Lloc diversitat
	Obstacles E-A
	Alumnat

Font.- Elaboració pròpia. 2020.

Les narracions dels professors de Sueca i València comparteixen elements de la cultura professional i també mostren diferències que podem destacar. La motivació que els condueix a ser professors està clarament influenciada per les famílies, per l'ambient cultural i també en menor mesura per les condicions de treball. Tots els professors destaquen el paper de les famílies en el comportament escolar dels alumnes derivat, en gran mesura per la distància entre la cultura escolar hegemònica i la familiar que poden transferir, de manera voluntària o no, als seus fills. Per últim, indiquen que la influència entre iguals té importància en les decisions educatives dels alumnes. En aquestes qüestions les seues opinions són coherents amb les que la majoria dels alumnes han manifestat. Hi manifesten també importants diferències en les afirmacions, de les quals destaquem primer la forma de presentar els continguts. Mentre a Sueca la interdisciplinarietat es reserva als programes de segona oportunitat i és poc coneguda, a València tots els professors i professores coneixen els àmbits i de manera entusiasta col·laboren en la seua creació i difusió. També la funció del professor, la seua finalitat social i professional s'entén de manera diferent i això condiona la manera d'entendre la diversitat, el lloc que ha d'ocupar en l'escolarització i els obstacles a l'èxit educatiu. Per últim, la manera d'entendre l'actitud de l'alumne i la forma en que se'ls ha de tractar també marquen diferències significatives. Podem pensar que la formació, tant inicial com continuada, influeix també en aquestes manifestacions i en la necessitat sentida de treballar en una alternativa educativa a les formes hegemòniques tradicionals, on hem vist les diferències entre els dos centres.

Ara, cal explicar els resultats que la investigació han provocat en la pròpia experiència professional i la meua formació permanent tractat com a problema d'investigació. Analitzar les representacions socials dels alumnes i dels companys professors m'ha servit per a contextualitzar i donar sentit a la pròpia feina professional que he organitzat, com veuen al quadre, en quatre etapes. L'aplicació del que he anat aprenent a la pròpia pràctica, la pràxis que ha progressat en reflexionar sobre la meua vida laboral que presente al següent quadre.

Quadre 7.5.- Etapes que estructuraven la meua formació professional.

Indicador	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
1 Localitat	Puigcerdà 98	Sueca 06	València 16	València 21
2 Categoria Professional	Interí	Funcionari	Funcionari	Funcionari
3 Programació elaboració	Aliena Còpia	Pròpia Acte degut	Pròpia	Pròpia
4 Programació finalitat	Seguir-la	Acte Administratiu	Planificar Curs	Innovar Experimentar
5 Instrument Interdisciplinar	Crèdit Síntesi	Mòduls Generals	Àmbit Segregat	Àmbit Inclusió
6 Objectiu Instrument	Comprovació Competències	Titulació Empeabilitat	Titulació	Titulació Competències
7 Agrupaments	Heterogenis	Homogenis	Homogenis	Homogenis i Heterogenis
8 Vies Escolarització	Ordinària	Segona Oportunitat	Segona Oportunitat	Ordinària i Segona Oportunitat
9 Sentit dona Direcció	Similar Setmana Projectes	Segregar Conflictius	Segregar Titulació	Exclusió Inclusiva
10 Professorat	Disciplinari	Disciplinari	Àmbit	Àmbit
11 Legislació	LOPEG 9/1995	LOE 2/2006	LOMCE 8/2013	LOMCE 8/2013 LOMLOE 3/2020
12 Funció Professional	Aprendre	Elaboració Individual	Elaboració Col·laborativa	Difusió Col·laborativa

Font.- Elaboració pròpia. 2021.

El novembre de 1994 firme el primer contracte com a professor. Des de llavors, la meua carrera professional no es pot definir com estable al treballar en catorze centres educatius diferents. Ara però interessa destacar les diferents etapes que puc destacar en la meua formació continuada. Definim quatre etapes que han anat formant el nucli central de la meua representació social, de la manera que valore el meu treball professional. La meua formació anterior a les etapes apuntades es focalitza bàsicament a preparar i superar les oposicions a professor d'ensenyament secundari i a conèixer estratègies per gestionar l'aula. Puc destacar però, la participació regular en les sessions científiques de l'Assemblea d'Història de la Ribera des del 1986, amb aportacions de comunicacions des del 1993. Dins la primera etapa col·labore a les Jornades d'Innovació Educativa de la Ciutat d'Alzira el 2002.

La primera etapa comença el 1998 a Puigcerdà quan conec i participe en el crèdit de síntesi de tercer ESO, programa molt similar en estructura i finalitat amb la setmana de projectes que es desenvolupa anualment al centre on treballo ara. Amb una durada de huit anys el meu objectiu bàsic era trobar l'estabilitat professional a prop de casa.

La segona etapa, d'uns deu anys de durada, busca lligar l'activitat professional amb els principis ideològics el que em dirigeix a centrar-me en els alumnes perifèrics, alumnes que el sistema atén de

manera deficient. A Sueca, a més del mòdul sociolingüístic també m'encarregue del Treball Monogràfic d'Investigació⁹⁴ al quart curs ESO, projecte que introdueix en el mètode científic els alumnes i els obliga a plantejaments interdisciplinars. L'experiència en el programa de segona oportunitat a l'IES Joan Fuster de Sueca fou agredolça però no abandone l'interés en l'alumnat perifèric. El nou centre educatiu l'IES Font de Sant Lluís a València serà la comunitat educativa on podré desenvolupar la pràctica escolar coherent amb la forma d'entendre la professió.

Això m'ajudara a plantejar-me un envejós projecte de formació en el que encara estic immers i amb el qual busque crear un model de praxis escolar que des de la tradició geogràfica en la qual em forme, m'ajude a ser un professor d'educació secundària generalista a l'àmbit sociolingüístic, etapa que abasta els últims cinc anys de professió.

Els indicadors que faré servir per a explicar el procés de formació professional considere que són els que més m'han influït en l'evolució de la meua formació: primer destaque el context on m'he format, començant per Puigcerdà que fou la localitat catalana on primer vaig treballar de forma disciplinar al col·laborar en el crèdit de síntesi al tercer curs ESO. A continuació destaque la categoria professional, ja que considere que l'estabilitat que dona ser funcionari de carrera ajuda a poder desenvolupar projectes de formació. Seguidament destaque l'ús que faig de la programació i la finalitat que li done.

Després em fixe en l'instrument que permet organitzar els continguts de manera interdisciplinar, amb diferents denominacions. Aquest instrument té diferents objectius: des de comprovar les competències assolides fins a ajudar a titular i possibilitar l'empleabilitat dels alumnes.

La manera que el centre organitza els agrupaments en les vies d'escolarització que disposa està relacionat amb el sentit que li dona la direcció a aquests projectes educatius plasmats a les programacions, sentit que comença a vore pels agrupaments, si segreguen o no a la població escolar per les competències educatives avaluades. Segueix la forma que es planteja l'oferta curricular bé disciplinària bé per àmbits de coneixement barrejant les disciplines. L'organització del centre mostrarà la vocació de l'equip directiu respecte a les finalitats de l'educació materialitzades al centre educatiu: segregar per aïllar els conflictius o per titular, conformar-se amb una exclusió inclusiva (professor no preparat per a atendre la diversitat) o trencar l'estructura organitzativa per fer activitats interdisciplinars que obligue els alumnes a treballar per competències i els professors a acompanyar-los i avaluar-los a través d'activitats que demanen un nivell de complexitat cognitiva superior a la simple memorització. La forma que entenen el treball els professors és altre dels indicadors considerats, l'oferta de continguts disciplinars acabats o la proposta de la construcció del coneixement a les aules gràcies als àmbits, l'àmbit possibilita la construcció però no l'assegura depenent dels altres indicadors que hem considerat abans: programació, organització escolar, prioritats de l'equip directiu.

Tota aquesta descripció no estaria completa si no considerarem també la producció legislativa que modifica periòdicament les demandes que l'administració educativa proposa als professors⁹⁵.

⁹⁴ Optativa d'oferta obligatòria Orde 64/2010 de 16 de juny de la Conselleria d'Educació, per la que es modifica parcialment l'Orde de 27 de maig del 2008, de la Conselleria d'Educació, per la que es regulen les matèries optatives en l'Educació Secundària Obligatòria Consulta en línia el 24-10-202.

⁹⁵ De l'ordre 18 juny 1999 que regula PDC https://dogv.gva.es/datos/1999/06/29/pdf/1999_6082.pdf fins l'ordre 20/2019 de 30 d'abril que regula resposta educativa per a la inclusió https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

Dins d'aquest context la meua funció professional ha evolucionat transitant per diferents moments, des de centrar la prioritat a aprendre, conèixer i definir una pràctica professional copiant les aportacions dels companys, per atrevir-me, després d'elaborar programacions de manera individual i amb finalitat purament administrativa, deslligada de l'activitat diària, aconseguir, finalment, interpretar la legislació per elaborar el document que planifica i organitza l'activitat escolar, gràcies a formar part d'un claustre on per necessitats sentides i insatisfacció generalitzada, la col·laboració entre professors, tant en la pràctica diària com en formació continuada, ha aconseguit crear un model d'atenció educativa diferenciat de la rutina disciplinar i ara generalitzat per la legislació, com és la instauració dels àmbits als primers cursos de l'etapa de formació secundària obligatòria.

Les diferents programacions que he elaborat pels programes de segona oportunitat han patit un canvi significatiu des de l'arribada a l'IES Font de Sant Lluís el curs 2016 i la col·laboració amb el grup GEA-CLIO. Resulta difícil saber que és realment una producció personal i quin és el deute amb els companys i companyes del centre educatiu i del grup d'investigació. Obra de referència⁹⁶ accessible en línia al web de la Conselleria d'Educació, obra coral de més d'una vintena de professors de diferents disciplines i centres educatius on expliquen l'interès a dissenyar i pensar en oferir continguts de manera interdisciplinar.

El constructivisme explica com per aconseguir aprenentatges significatius cal considerar l'alumne i els seus coneixements com a centre de l'acció educativa i per aconseguir-ho fixe com a prioritat del treball a l'aula «reconèixer la realitat social com a font de coneixement per l'escola» (Fuster, García-Montegudo i Souto, 2021, p.89). Autors que insisteixen en la selecció de continguts basats en problemes que els alumnes puguen reconèixer i promoure la participació social des de les aules és la funció bàsica del professor.

La programació de l'àmbit sociolingüístic que propose als alumnes del grup PR4 aquest curs l'organitze en quatre unitats didàctiques i la principal novetat respecte al programació del 2018 és que propose els mateixos continguts als grups de 4.ESO ordinaris i al grup especial. Com hem vist a les entrevistes hi ha una clara estigmatització dels alumnes de segona oportunitat adduint que els oferim continguts més fàcils, rebaixats. Els alumnes se centren només en els continguts i jo el que vull aconseguir oferint els mateixos continguts és que no siguin un motiu de discriminació. Propose les mateixes activitats, propose els mateixos instruments d'avaluació: comentaris, representació gràfica, preguntes teòriques però, evidentment, ni aplique els mateixos criteris d'avaluació ni disposen del mateix temps de treball. A més al programa de segona oportunitat tinc especial interès en ocupar-me de les llengües oficials a través dels continguts de les ciències socials, insistir a desenvolupar les seues habilitats comunicatives. Aquesta decissió crec que ha estat encertada perquè espere que pugui ajudar a trencar el prejudici que tenen els alumnes perifèrics que no poden millorar el seu aprenentatge per qüestions biològiques, com hem vist. No estan motivats per aprendre perquè pensen que no ho poden fer, han après que no poden aprendre i espere amb aquesta mesura qüestionar aquest prejudici que tant perjudica les possibilitats educatives. Potser, és una mesura que pot modificar l'actitud dels alumnes perifèrics davant l'oferta cultural escolar.

⁹⁶ Baldoví, R. et alii (2020) Com ensenyar en un àmbit. Manual d'Instruccions. 46 pàgines. Capgirem l'ESO [consulta en línia 15-9-2021].

Intentem que els programes de segona oportunitat servisquen, a més de socialitzar els alumnes i de situar-los en un ambient acollidor per millorar la seua autoestima, per aconseguir assolir els elements culturals bàsics que els ajuden a una inserció social i ciutadana satisfactòria. En especial hem buscat si consideren la geografia útil per la seua formació, com mostrem a la Unitat Didàctica número 1 procedimental que mostrem amb posterioritat.

CAPÍTOL 8

CONCLUSIONS

La tasca de professor de Secundària al segle XXI en Espanya és complexa i difícil de definir analíticament. Les perspectives teòriques per analitzar la feina que es realitza a les aules i centres escolars són polièdriques. A més a més, la recerca en la necessitat d'allunyar-se dels sentiments i raonaments subjectius abandona el diàleg amb les persones que estan involucrades en la tasca escolar. Per tot això, hem decidit plantejar aquesta investigació des de la reflexió autobiogràfica.

Estem convençuts que el treball del professor té impacte en la formació de la personalitat dels alumnes i l'adquisició dels elements culturals bàsics per la seua inserció ciutadana (Booth i Ainscow, 2015). També considerem que, seguint la teoria de les representacions socials, les actituds i comportaments personals són deutores de la manera d'interpretar el món d'una col·lectivitat social determinada. Així, les narracions d'alumnes i professors individuals contenen representacions socials compartides però no prefixades (Flament, 2001).

La narració de la meua vida laboral és el problema d'investigació, una forma de generar, des del plantejament del professor com investigador, una reflexió sobre la forma d'acarar la competència professional i la pràctica docent. És un estudi de cas individual, però no únic; és a dir, altres professors/res poden compartir moltes d'aquestes idees i arguments. La diferència amb ells/elles és que he disposat del temps adient per poder reflexionar sobre la meua professió, la qual cosa és molt complexa quan estàs treballant al centre escolar de Secundària.

Volem parlar de responsabilitat educativa: qui assumeix, qui delega o qui s'inhibeix de la funció de transmetre els elements culturals bàsics de la societat democràtica, responsabilitat que els poders públics assignen al sistema educatiu.

El treball realitzat m'ha permés millorar la meua formació continuada, la meua seguretat en el treball que desenvolupe i, potser, puga ajudar a altres companys a reflexionar sobre la seua pràctica. El meu interès personal en prioritzar l'atenció a l'alumnat més vulnerable centra la investigació en els alumnes anomenats perifèrics que són acollits als programes de segona oportunitat.

El problema a investigar ha estat una tria personal, no neutral. Tria, per tant, no asèptica, més bé infectada per la pròpia ideologia, elecció que també vol validar la metodologia emprada en la creació de coneixement. La creació de coneixement i l'acompanyament als alumnes en l'afirmació de la seua personalitat ha de ser la funció del professor-investigador. La combinació de les bases teòriques emprades amb la pràctica experimental serà la base de l'acció professional. Es pot definir com una història de vida docent que es presenta com a estudi de cas.

Un esforç de reflexió teòrica i metodològica sobre la pròpia feina, un esforç lliure i voluntari per intentar atendre millor als alumnes perifèrics. Alumnes que aprofiten els programes de segona oportunitat, un entorn protegit i pal·liatiu de l'abrupta escolarització per ells patida i que els encaminava a una socialització imperfecta. En aquest sentit, la Tesi recolza amb arguments biogràfics la necessitat de

plantejar un model de professor-investigador (Sancho i Hernández, 2004; Elliott i Sáez, 1988) sobre la tasca professional, un model que ha estat a l'avantguarda de la renovació pedagògica a finals del segle XX i que, malauradament, no ha tingut un seguiment significatiu per la majoria del professorat des de llavors.

La voluntat que participen els agents implicats en educació, demanda democràtica, converteix les fonts orals, entrevistes a alumnes i professors i l'observació directa de la realitat escolar de la qual forme part seran els instruments de recollida d'informació privilegiats. La teoria de les representacions socials possibilitarà conèixer la resposta que donen els informants a la realitat viscuda, la interpretació de la mateixa i la resposta a ella definint un comportament particular i grupal. Les narracions han estat la font que verbalitza les representacions socials compartides, representacions que en interpretar la realitat escolar en la qual participen serveix per a donar sentit al seu comportament i m'ajudarà en el plantejament d'un projecte escolar interdisciplinari a l'àmbit sociolingüístic des de la tradició disciplinària geogràfica. A més d'una demanda democràtica de participació, sembla poc raonable no aprofitar l'experiència dels actors educatius que generen la documentació escolar que serveix per a mostrar l'eficiència del sistema. Experiències i veus que s'han menystingut sovint per al dificultat de validar les dades, de donar-los representativitat.

La realitat personal narrada la convertirem, gràcies a la conceptualització a través del llenguatge científic i a través d'un procés objectivador, en coneixement acadèmic no necessàriament generalitzable o transferible però apte per la nostra proposta educativa. El procés objectivador, la desnaturalització de la realitat, l'aconseguim a través de definir categories de problemes i taxonomies d'alumnes afectats per aquests problemes. Els problemes referits es generen des dels obstacles narrats a les entrevistes i desenvoluparan coneixements teòrics que possibilitaran el plantejament d'una alternativa a les formes tradicionals d'atendre la diversitat. L'estudi de casos ens ha d'ajudar a comparar dos espais educatius públics dels quals aconseguim la mostra a estudiar. La contextualització de les comunitats educatives i la definició teòrica de les perifèries ens ajudaran a definir la hipòtesi de treball.

A més, tenim interès, seguint paraules de Booth i Ainscow «*en aproximar el que s'ensenya al que s'aprén*» (2015, p.38) i per això, partint dels coneixements previs dels alumnes volem «*reconèixer la realitat social com a font de coneixement per l'escola*» (Fuster, García-Montegudo i Souto, 2021, p.89) i des de l'experiència personal, des de la pràctica, problematitzar els continguts oferits (García-Pérez, 2013; Palacios, 2014). En paraules d'Angeles Parrilla «*la lluita en una societat democràtica és, ha de ser, inequívocament contra la desigualtat, no contra la diversitat*» (2002, p.14) Detectar les barreres a l'aprenentatge i la participació en la comunitat educativa i no els problemes de rendiment o comportament dels alumnes ha de ser una de les funcions del professional docent, afirma la citada professora.

Quadre 8.1.- Síntesi del plantejament general de la investigació.

Problema d'investigació	Un percentatge significatiu d'alumnat pateix una escolarització nociva consolidant una representació social que rebutja la cultura escolar hegemònica.
Pregunta principal	El professorat pot ajudar l'alumnat a donar sentit als seus aprenentatges a través de l'oferta dels continguts socials i ambientals, modulant l'actitud que ha creat al centre escolar?
Hipòtesi principal	Si modifiquen l'actitud que l'alumnat dels programes de segona oportunitat tenen respecte del saber escolar, aprendran de manera més efectiva Ciències Socials.
Objectius generals	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi de les narracions de l'alumnat de dos centres educatius per conèixer els obstacles a l'escolarització profitosa. 2. Anàlisi de les narracions de professorat per definir l'hàbit institucional. 3. Definir la rellevància de l'organització del centre. 4. Definir la rellevància de la funció del professorat. 5. Definir la rellevància de la forma de presentar els continguts.
Subpregunta 1	Els obstacles (categories) a l'aprenentatge dirigeixen l'alumnat a una posició subordinada?
Subhipòtesi 1	L'escola no és capaç de modificar l'estructuració social que rep de la societat.
Subpregunta 2	L'alumnat (taxonomia) pot titular sense estudiar, pot passar per l'escolarització obligatòria socialitzant-se però sense aprendre Ciències Socials?
Subhipòtesi 2	La societat assigna als centres educatius una única funció social, titular.
Subpregunta 3	L'educació ha perdut la funció d'ascensor social i manté la funció d'estratificació social?
Subhipòtesi 3	La titulació escolar encara és un filtre necessari per a accedir al mercat laboral.

Font.- Elaboració pròpia 2021 seguint model Diego García Monteagudo 2019.

La metodologia d'investigació centrada a construir un territori epistèmic des de la tradició geogràfica s'explica relacionant teoria i pràctica educativa. El mètode de treball adient, com hem dit, és l'estudi de casos amb el que realitzem el treball de camp i recollim dades empíriques dels dos centres, la interpretació de les quals ens porten a definir aquestes conclusions que ajuden a validar la hipòtesi de treball i exposar l'abast del compliment dels objectius. Cloem mostrant les limitacions de la investigació i propostes de futur per definir una proposta didàctica que ofereixi els continguts socials i ambientals problematitzats. Els resultats els agrupe en tres grans blocs: primer l'estructura escolar i l'autonomia que disposem per definir l'oferta educativa, segon la funció que li atorgue a l'educació en el conjunt social i la manera com presentem els continguts. Finalment, expose les limitacions i perspectives que la Tesi ha generat.

La teoria que seguim ajuda a definir l'abast semàntic dels conceptes que farem servir per a estudiar la realitat, la pràctica. El paper del llenguatge i la manera d'articular-lo, tant semànticament com sintàcticament, és fonamental per donar sentit al discurs elaborat. La teoria es construirà a mesura que desenvolupem la metodologia, podem dir que la teoria avança amb el treball i això obliga, sobretot si fem servir mètodes qualitatius, al qüestionament continu de la validesa dels resultats que estem mostrant i fer explícita la implicació de l'investigador en l'objecte investigat.

La finalitat del treball és la comprensió de les relacions que s'estableixen entre professors i alumnes a les aules i al centre escolar i refermar les teories que consideren per aquesta finalitat els estudis de casos. Vol generar teoria, no provar-la. La teoria anirà madurant a mesura que avança la realització de l'estudi. «*La meta de l'investigador és expandir i generalitzar teories (generalització analítica) en lloc d'enumerar freqüències (generalització estadística)*» (Jiménez i Comet, 2016).

L'esforç metodològic se centra a articular un territori epistèmic des de la tradició geogràfica, disciplina que mostra una gran capacitat de col·laboració amb altres ciències i que en el nostre cas participa junt la sociologia, amb la teoria de les representacions socials, per conèixer les característiques de les relacions que s'estableixen a les aules i centres escolars. Una trama ordida amb fils de diferents disciplines acadèmiques amb els que crearem un teixit interdisciplinari apte per estudiar una realitat concreta, condicionada per múltiples factors i generarà resultats particulars, no necessàriament generalitzables.

La implicació de l'investigador és necessària per a interpretar les dades, en interpretar afegeix conviccions personals i, per això, cal provar que el treball no perd valor. La persona que investiga altera l'anàlisi per formar part d'ell, és jutge i part, part interessada en la millora. Però, la implicació emocional es raona i triangula amb els directors de la recerca, amb els/les companyes del centre escolar i altres docents que formen part de grups d'innovació didàctica i professors d'universitat, com és el cas del grup Social(S).

L'estudi de casos ha estat el mètode de treball per comparar dos espais educatius. Espais delimitats tant físicament, amb fronteres clares amb la resta del territori tant del centre en el seu conjunt com de cada aula, com mentalment gràcies a unes normes de convivència que provoquen una actitud i comportament concrets dins aquest espai, tant de professors com alumnes. Els resultats no podran ser quantificats i la seua interpretació travessarà filtres propis de les fonts orals: significat de les paraules, records parcials reconstruïts, narratives interessades...

La informació recollida gràcies al treball de camp s'ha realitzat sobre una mostra d'alumnes i professors definida per l'accessibilitat. Als dos centres educatius no hem aconseguit unes mostres homogènies. La mostra de Sueca, tant d'alumnes com de professors, abasta tot el variat ventall d'alumnes que podríem considerar perifèrics des d'alumnes que només tenen problemes en algunes disciplines que queden per l'estiu com alumnes que mantenen el fracàs administratiu des de primària. Els professors tenen una formació inicial i imparteixen unes disciplines diverses, amb alumnat fonamentalment de vies d'escolarització ordinàries. Al centre valencià tots els alumnes entrevistats cursen el programa PR4 al quart ESO i tots els professors entrevistats treballen amb aquests alumnes, són una mostra més homogènia.

La conversió de les característiques analitzades a través del llenguatge en conceptes generals, abstractes i conceptualitzats pel llenguatge acadèmic, s'ha realitzat a través de la categorització dels obstacles manifestats pels informants i la classificació d'aquests segons la incidència i la combinació d'aquests problemes en cadascun d'ells. Aquesta abstracció ens permet interpretar els resultats i arribar a conclusions.

El trajecte d'exploració que hem realitzat ens ha permès validar la nostra hipòtesi de treball:

Els alumnes dels programes de segona oportunitat podran aprendre de manera més efectiva Ciències Socials, si modifiquen l'actitud que tenen respecte del saber escolar.

Els alumnes que han cursat programes de segona oportunitat modifiquen l'actitud i el comportament sobre la proposta cultural que els ofereixen, a través de l'àmbit sociolingüístic, donant-los l'oportunitat en un ambient protegit de reconduir les seues opcions sobre el projecte de vida que imaginaven en les vies d'escolarització ordinàries, com hem explicat al capítol sisé.

Els elements que incideixen en la transformació del comportament de manera efectiva estan relacionats amb l'autonomia organitzativa i cultural dels centres educatius, amb la manera d'entendre la funció de l'educació per la societat i la participació de la geografia i les ciències socials en el desenvolupament d'aquestes funcions educatives ajudant els alumnes a mobilitzar les seues competències.

8.1.- Marc Escolar

L'organització dels centres educatius generen relacions socials estructurades en un espai definit i en un temps concret. Relacions que tendeixen a ser molt estables i a definir la imatge que el centre transmet a la comunitat educativa i la societat.

Considerem que el Projecte de Direcció que l'equip directiu elabora és un element fonamental en la configuració de la cultura escolar, del marc d'actuació dels membres de la comunitat educativa al centre escolar. El Projecte de Direcció és la base sobre la qual s'articularà el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i en la seua aplicació crea una imatge del centre en combinar els interessos particulars de l'administració educativa responsable de les dotacions en infraestructures i equipaments i de la legislació educativa amb els interessos dels professors i d'aquests amb els alumnes i famílies. La comunitat escolar genera un codi institucional concret que identifica el centre i servirà per a difondre una imatge del mateix a la societat.

La percepció del centre educatiu per la societat que el gaudeix i la funció que li atorga generen les condicions per convertir el centre bé en reproductor de les estructures socials, bé en un centre que busca transformar-les. La comparació dels dos centres ens ofereix una primera diferència significativa derivada del prestigi social que les famílies li atorguen. Així, el centre riberenc és prestigiat a les entrevistes, s'accepta la seua funció social per alumnes i professors i la forma de desenvolupar el currículum. El centre valencià, en canvi, ha patit una devaluació social que ha motivat l'articulació de propostes transformadores plantejant-se mesures per millorar la convivència al centre i els resultats acadèmics. A l'IES Font de Sant Lluís a través del Projecte de Direcció de l'equip de Francesc Ruiz s'ha desenvolupat un projecte d'innovació que es materialitza en l'oferta educativa al primer i segon curs ESO dels àmbits per tot l'alumnat. El canvi en l'estructura educativa ha provocat un procés de formació del professorat original, sense referents, que ha provocat que dues estructures organitzatives dels continguts conviuen en paral·lel des del curs 2013-2014. L'estabilitat del sistema es posa en dubte per l'esforç col·lectiu de part del professorat que alteraren l'organització del sistema amb el suport de part de l'AMPA i l'autorització de la Inspecció Educativa.

Els centres escolars estudiats, separats només per trenta-tres quilòmetres, es situen al tram final dels rius Túria i Xúquer amb l'Albufera enmig, tenen un volum de població i models demogràfics similars, acullen però, dues realitats socials diferents com ens mostren tant les dades quantitatives, les

estadístiques com les qualitatives, les entrevistes. Les diferències contextualitzen territorialment els centres escolars, destaquem l'origen de l'alumnat, la llengua vehicular i les formes de lleure.

A València l'alumnat estranger és important, predomina l'origen asiàtic i americà, i mostren a les entrevistes una distància cultural amb la proposta escolar que dificulta la seua inclusió. A les entrevistes mostren desconeixement del valencià i un domini limitat del castellà, i unes formes de lleure individualistes, amb poques relacions socials.

A Sueca l'alumnat estranger no té rellevància quantitativa i predomina l'origen romanés. La llengua vehicular és el valencià i destaquen formes de lleure compartides amb amics fora de l'àmbit familiar.

Les àrees d'escolarització també presenten unes diferències rellevants. València amb un territori xicotet i unes possibilitats d'elecció de centre molt gran front Sueca amb una important grandària però amb possibilitats d'elecció més restringides.

L'atenció a aquestes dues realitats escolars mostren clares diferències en funció de l'autonomia escolar dels centres. La classificació que proposa el projecte INCLUD-ED, desenvolupat per la Comissió Europea, diferencia els centres pels tipus d'agrupaments predominants. Així l'IES Joan Fuster té agrupaments homogenis amb atenció especialitzada fora del grup de referència. A les aules hi ha un únic professor. L'organització per àmbits només s'aplica als programes especials de segona oportunitat: PDC, PQPI, FB.

A l'IES Font de Sant Lluís, en canvi, proposa agrupaments heterogenis amb atenció especialitzada dins el grup classe. Les aules de primer i segon ESO els àmbits es desenvolupen en codocència amb assistència ocasional del professor de pedagogia terapèutica. L'organització per àmbits, a més d'aquests grups, es dona als programes de segona oportunitat PMAR i PR4.ESO.

Podem fixar-nos en dos exemples del treball col·laboratiu per àmbits desenvolupats al centre educatiu, un exemple de treball en grup i altre de treball individual.

L'organització per àmbits ha permés desenvolupar treball col·laboratiu en grup, al segon ESO estem consolidant una proposta de treball col·laboratiu a la rodalia de la catedral de València creant itineraris històric-literaris. Tres grups d'alumnes s'ocupen de diferents moments històrics de la ciutat treballant sobre el terreny i amb fonts documentals i literàries. Un grup s'ocupa de la València romana centrant-se en l'Almoïna i textos històrics sobre la fundació de la ciutat, altre grup investiga la València medieval centrant-se en la catedral i textos d'Ausiàs Marc i correspondència municipal d'època i el tercer treballa sobre la València actual centrant-se en la plaça de la Reina a partir de fotos de quan no existia i de textos de Vicent Andrés Estellés. Cada grup exposa els resultats del treball a classe compartint els resultats reflexionant i aconseguint la satisfacció de la majoria dels alumnes orgullosos del treball realitzat. El professorat practica la codocència a l'àmbit sociolingüístic valencià i ciències socials.

El segon exemple treballa sobre l'article 9.2 de la constitució espanyola de 1978. Primer s'analitza sintàcticament el text, es demana als alumnes que troben els verbs, el subjecte i els complements directes, seguidament es proposa als alumnes que definisquen el significat dels verbs i substantius del text i s'acorda una definició escolar dels conceptes. Finalment s'enceta una reflexió sobre la funció dels poders públics en democràcia insistint que els polítics són treballadors nostres i també es reflexiona sobre el paper dels funcionaris que ofereixen seguretat, sanitat i educació bàsica a la ciutadania. És

un exercici on afloren les representacions socials dels alumnes que defensen posant exemples i que el professor intenta consensuar la pertinença del sistema democràtic de convivència.

La visibilitat de l'organització dual àmbit interdisciplinar i matèria disciplinar és més evident al centre valencià que al riberenc on els àmbits queden restringits als programes de segona oportunitat i manté certa estigmatització.

Les afirmacions que hem fet les podem corroborar en la consulta realitzada a l'avaluació educativa externa que exposem al capítol cinqué referida a les barreres d'accés, participació i aprenentatge. Com hem explicat anteriorment, atenem les exigències legislatives de confidencialitat i les usem només amb finalitat acadèmica.

Els resultats de les enquestes es refereixen als alumnes de segon ESO, a tots i no només als alumnes diagnosticats administrativament com a vulnerables al final de l'etapa obligatòria, als alumnes perifèrics que centren l'interés del nostre estudi, com hem explicat al capítol cinquè.

La comparació dels resultats però, ajuden a validar la nostra investigació corroborant els nostres resultats i també afegint-li matisos que enriqueixen la investigació.

La primera consideració que fem és que els dos centres comparteixen tant l'Índex Socioeconòmic i Cultural, com la masculinització de les dificultats en l'atenció educativa. La resta d'indicadors mostren diferències significatives començant per l'ús del valencià fora de l'àmbit acadèmic dominant a Sueca i residual a València i seguint per la magnitud dels condicionaments més efectius al centre valencià, malgrat alguns matisos interessants.

A València la distància o desconeixement de la cultura escolar per les famílies, especialment els residents migrants, pot explicar les taxes d'idoneïtat baixes, altes en absentisme i discretes en interès per estudis postobligatoris. La taxa de promoció però és favorable al centre valencià.

A Sueca els indicadors del rendiment educatiu positius es refereixen a l'escolarització abans dels dos anys, a l'autonomia en la realització de tasques, a la realització d'extraescolars i l'interès en estudis universitaris. Mostren, segurament, un coneixement i inclusió en el sistema educatiu major.

Indicadors positius a València es relacionen amb el grau de satisfacció de l'alumnat amb l'ambient de centre, companys i professors. També l'ús educatiu i general de les TIC és superior i es podria relacionar amb l'esforç de part del claustre valencià per transformar l'oferta educativa, esforç que no es considera necessari al claustre suecà.

La influència del context escolar sobre l'aprenentatge de l'alumnat es pot inferir a l'Informe de Context que ens serveix per a confirmar algunes dades estudiades a la Tesi.

8.2.- Relació educació-societat

La relació educació-societat es fonamenta en la representació que la societat elabora sobre què és l'escola i la funció que li atorga. Les relacions permeten apreciar la transmissió familiar als fills. Els alumnes hereten la representació social familiar que condiciona actitud i comportament dels alumnes en el context escolar, els valors que des del sentit pràctic les famílies els han pogut transferir.

La manera d'entendre l'educació, com hem dit, és una construcció històrica que es produeix en un espai concret i que podem simplificar en la qüestió per a què serveix l'escolarització obligatòria. Sovint les famílies responen fent servir els seus records escolars, que poden ser inoperants per pertànyer a realitats educatives d'altres estats o poden ser nefastos per haver patit ells una escolarització precària, com han manifestat els alumnes a les entrevistes. Aquesta herència ajuda a donar estabilitat al sistema escolar, castigant els alumnes que pateixen una atenció deficient pels centres escolars.

Més importància li atorguem a la desvinculació que elaboren els alumnes entre les accions de titular i aprendre. La majoria de narracions apunten a una escissió acceptada tant per alumnes com per les famílies. L'assistència regular a classe és condició suficient per alumnes i famílies per titular. Destaquem que molts alumnes afirmen que no han estudiat mai, que no saben ni els han ensenyat. El recurs a les classes externes de reforç obligant els alumnes a un horari escolar és espantós i pot ser contraproductiu perquè la quantitat de temps invertit no va lligada a la qualitat dels aprenentatges necessàriament, com hem comprovat. Els mateixos professors reconeixen la sobrecàrrega horària de l'alumnat, el treball excessiu que pot afectar de manera negativa els resultats educatius i l'interès per aprendre dels alumnes.

L'escola hui, ja no monopolitza ni la transferència d'informació ni de coneixement ni de saber, la competència que pateix des de la cultura virtual-popular oferida pels mitjans de comunicació ajuda a qüestionar la vàlua del saber cultural que s'ofereix des de l'escola. Pot facilitar, però, la lectura crítica de la saturació informativa. Una oportunitat per a la qual la Geografia i Història són eines privilegiades.

El resultat és el credencialisme, una visió credencialista dels centres educatius. L'escola només dona títols, la certificació administrativa és la funció principal de l'escola. Titulació que és condició necessària però no suficient per a una inserció ciutadana profitosa. La vàlua social de la titulació és ínfima però necessària perquè no tindre-la els penalitza. La mobilitat social ja no es planteja només cap amunt, hi ha també mobilitat lateral (discriminació o accés condicionat a la ciutadania) i mobilitat abismal⁹⁷ (exclusió dels ciutadans sobrants o de reserva). Ascens social no segur, conservació de l'estatus tampoc i hi és possible el descensor social⁹⁸. Totes les possibilitats resten obertes amb titulació, sense ella el descens social és més probable.

L'escola és la ferramenta que permetrà lluitar contra la desigualtat social en transferir coneixements bàsics que ajuden a bastir un projecte de vida digne, en dotar els ciutadans dels elements culturals bàsics en el procés que des de la socialització genera subjectivació, en poder convertir-se en ciutadà autònom i digne. No és aquest el resultat que les entrevistes ens donen.

La valoració social que es fa dels centres educatius també és diferent als espais estudiats, com hem vist. A més, a Sueca l'oferta educativa que fa l'IES està prestigiada socialment, manté relacions fluides amb els poders públics i associacions i es considera que pot permetre l'ascens social. Els principals problemes manifestats per les persones perifèriques entrevistades han estat conductuals, de rebuig i oposició a la «domesticació» que se'ls proposa.

A València el centre educatiu és més desconegut per la societat que serveix, els ciutadans desconeixen majoritàriament l'oferta educativa que proposa el centre. Hi ha un problema d'integració social evident, les persones novingudes tenen evidents problemes de relació social al conèixer de manera suficient

⁹⁷ Sousa Santos, B. (2010 i 2011).

⁹⁸ Martínez Celorrio, X; Marín Saldo, A. (2017)

les llengües oficials, l'àrea d'escolarització on viuen, les formes culturals usuals. El problema és el coneixement deficient, el no sentir el centre com a propi, el no poder ocupar-se, per tant, de l'educació dels fills, no es pot donar valor a allò que es desconeix. El centre valencià necessita desenvolupar accions conduents a la inclusió social i cultural dels alumnes i les famílies que s'han incorporat al centre i al barri fa menys de quatre anys i narren diferents maneres d'inclusió imperfectes, entre altres causes perquè no han pogut completar la formació secundària obligatòria en la seua totalitat, els quatre cursos. S'incorporen al curs que correspon a la seua edat i en moltes ocasions desconeixen la llengua com he pogut comprovar tan personalment com a través de les entrevistes. La biblioteca tutoritzada per voluntaris i alumnes dos dies a la setmana, projecte que la pandèmia ha eliminat buscava crear ambients d'inclusió dels nouvinguts.

Un problema emergent que cal destacar és l'assetjament escolar referit pels informants com a bullying, arrossegat des de primària en alguns casos. Destaca la presència als dos centre que mostren clares diferències de gènere en les manifestacions. Mentre a Sueca és un problema fonamentalment masculí, potser perquè els alumnes perifèrics són majoritàriament masculins, a València és referit com a problema femení. Atacs reiterats i intencionats tant físics com psicològics que tenen com a resposta la passivitat dels agredits en unes relacions socials conflictives fonamentades en la violència, en la imposició.

8.3.- La geografia i les ciències socials

La geografia i les altres ciències socials tenen la funció o responsabilitat de desenvolupar no només la competència social i ciutadana, les competències no es poden individualitzar s'assoleixen de manera conjunta, no es poden desenvolupar sense les altres. Mobilitzar competències i crear coneixement és un procés global que demana confiança i entusiasme.

La funció del professor, serà doncs, no només transmetre coneixement sinó descobrir-los i incorporar-los als coneixements dels alumnes. Generar confiança i entusiasme en els alumnes acompanyant-los, generar espais d'aprenentatge que mobilitzen les capacitats dels alumnes.

Tots els alumnes són diferents i necessiten una atenció particular, comprensiva però és evident que el professor ha de fer una proposta que atenga un grup d'alumnes, mostrant els límits de la comprensivitat. Aprendre a conviure i socialitzar seguint els principis democràtics són els elements que cal ensenyar i aprendre.

La manera d'organitzar els continguts i d'entendre l'oferta educativa des del centre és diferent en els dos centres:

Sueca presenta una forma d'entendre la proposta educativa tradicional, transmissora, presenten el coneixement acabat, tancat. Entenc que la valoració positiva del centre explicada abans permet l'estabilitat del sistema i el manteniment de formes acadèmiques tradicionals. Casualment Francesc Ruiz, director que implanta els àmbits a l'IES Font de Sant Lluís el curs 2013-14, ha realitzat al centre suecà unes sessions informatives per explicar al claustre la forma d'implantar els àmbits el mes de juny de 2021⁹⁹. L'adopció de fórmules interdisciplinàries al centre, podem pensar ha estat induïda, provocada pels canvis legislatius que el present curs ha definit la Conselleria d'Educació fent obligatori

⁹⁹ Informació facilitada per Francesc Ruiz.

els àmbits al primer curs ESO per facilitar la transició entre les etapes d'ensenyament obligatòries.

A València, en canvi, des del curs 2013-14 només ho permeté la legislació, la modificació de la proposta educativa ha estat recolzada per la comunitat educativa. Davant la realitat i el context escolar ineficient, com hem vist definit per indicadors nefastos: conflictivitat i absentisme elevats, resultats acadèmics millorables. L'impuls de l'equip directiu resulta determinant tant en la implantació com en esquivar els entrebancs que han aparegut en la seua implantació fins a convertir-se en un centre de referència que ha demostrat que una organització escolar alternativa a la disciplinada és possible, participant en la creació d'una organització de centres educatius que treballa per difondre la proposta interdisciplinària, Capgirem l'ESO.

Els espais d'aprenentatge referits es generaran també amb una forma particular de triar i presentar els continguts per assolir els objectius fixats. Què és rellevant proposar, com cal proposar-ho i com avaluar-ho seran els referents per la reflexió dels professors.

La meua experiència ha caminat des de programacions nominals a programacions que es fonamenten en els principis que explique.

L'evolució de les programacions dels programes de segona oportunitat que he elaborat i que he mostrat al quadre 7.2: Les programacions de segona oportunitat. La programació que he elaborat per aquest curs pel grup PR4 ESO és coherent amb la que elabore i aplique pels grups ordinaris 4.ESO. Programacions en les quals propose els mateixos continguts per les dues vies d'escolarització. El motiu de fer aquesta proposta és intentar atenuar l'estigmatització del grup de segona oportunitat que, com hem vist a les entrevistes, accepten els alumnes perifèrics. La manera d'entendre les diferències entre els programes ordinaris i de segona oportunitat pels alumnes està referida, majoritàriament, als continguts, a la seua rebaixa i simplificació. Per tant, si els alumnes comparteixen continguts, els serà més difícil estigmatitzar el programa de segona oportunitat. Inclús els instruments d'avaluació, la manera que els alumnes demostren que han assolit les capacitats requerides també seran els mateixos, vull experimentar i aconseguir dades empíriques per veure si aquesta acció comporta, com he dit, la minoració de l'estigmatització del programa. El temps dedicat als continguts i els criteris d'avaluació dels dos programes són diferents, evidentment.

L'organització cronològica dels continguts per ser motivadora cal que comence des de l'actualitat i camine cap al passat, centrant-se en els canvis i permanències i la construcció del discurs oficial del passat i el seu ús social. Els continguts actuals poden interessar i mobilitzar a l'alumne si els podem problematitzar. Si poden visibilitzar al barri els problemes socials i ambientals que treballem a les aules. La proposta curricular dels continguts per 4.ESO via ordinària no és possible d'explicar en profunditat, com hem comprovat als dos programes de formació en centres que desenvolupem al departament els cursos passats, per això, prioritzem continguts actuals, d'altres quedaran sense explicar, però això no impedirà aconseguir complir els objectius i criteris d'avaluació del curs.

Un problema afegit aquest curs per la legislació, ja que també ha obligat a modificar la programació, és l'aplicació del Projecte Lingüístic de Centre (PLC) que demana l'ús instrumental integrat de les llengües i dels diferents llenguatges. La inclusió de la llengua anglesa com a vehicular crec que complica la tasca del professor de ciències socials, no necessitem aquestes imposicions que modifiquen les condicions de treball del professorat, obligant a un esforç imposat (Bolívar, 2014). La geografia necessita no només competència comunicativa en les dues llengües oficials a les quals ara s'afegeix l'anglès, també necessita

traslladar la comunicació presentada des de codis escrits a simbòlic-cartogràfics i d'aquests a icònics-imatges. Dominar els diferents codis comunicatius dotaria els alumnes de la competència comunicativa necessària en geografia, a més de ser un problema estructural en l'ensenyament i aprenentatge de qualsevulla disciplines.

UNITAT DIDÀCTICA 1. PROCEDIMENTAL.

MATERIALS NECESSARIS: llibreta, llapis, goma, colors, compàs, regla.

LLIBRE DE TEXT NO ÉS NECESSARI. És només material auxiliar.

TEMPORALITZACIÓ.- PR4: 9 hores setmanals. Total 36 hores.

1- Objectius.

Aprenentatges i competències a consolidar i la superació de les matèries pendents.

ESO, art.11 al Capítol II del R.D 1105/2014 de 26 desembre.

Dels 12 objectius referits triem quatre:

- a- Assumir responsablement els seus deures, conèixer i exercir els seus drets.
- b- Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina estudi i treball.
- e- Desenvolupar destreses bàsiques en l'ús de les fonts d'informació.
- h- Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit.

2- Continguts.

1- Procediments geogràfics. La representació gràfica. Línia, angle i cercle.

2- Procediments expressius. La comunicació escrita. Creació de textos.

3- Procediments històrics. El canvi i la continuïtat. Crisi i revolució.

4- Avaluació i autoavaluació.

3- Instruments d'avaluació.

Tres són els instruments bàsics d'avaluació: la llibreta de l'alumne, els exercicis pujats a la plataforma i les converses amb els alumnes.

4- Criteris d'avaluació.

Interés demostrat en treballar, aprendre i presentar en temps i forma les activitats. Les faltes injustificades impediran la valoració positiva de la unitat.

El no portar el material a classe també suposarà una valoració negativa.

5- Criteris de qualificació.

La nota final serà el resultat de tots els treballs que ha realitzat l'alumne durant la unitat didàctica i ha presentat en temps i en forma i les converses mantingudes amb el professor, si s'han produït.

Si els alumnes tenen la matèria pendent, aquesta unitat didàctica pot servir per a aprovar-la. Sempre que les activitats i els materials realitzats siguin suficients per a tal fi. Per a aprovar la pendent serà necessària mantindre una entrevista amb el professor.

DESENVOLUPAMENT DELS CONTINGUTS.

- 1- Procediments geogràfics. La representació gràfica. Línia, angle i cercle.
- 2- Procediments expressius. La comunicació escrita. Creació de textos.
- 3- Procediments històrics. El canvi i la continuïtat. Crisi i revolució.
- 4- Avaluació i autoavaluació.

1.- Procediments geogràfics.

1.1.- La representació gràfica.

A- Gràfics.

- 1- Graella que cal omplir abans de començar a representar.
- 0- Vaig a fer una foto (distribució) o vídeo (evolució en el temps) de les variables.
- 1- Variable.
- 2- Valor.
- 3- Font.
- 4- Títol.
- 6- Llegenda.
- 7- Escala.
- 8- Comentari.

Definició de cadascun dels elements de la graella.

- 0- La graella de dades proposada permetrà elaborar la distribució en un moment donat o l'evolució en el temps de la variable, evolució del valor de la variable.
- 1- Variable. És el tema o element a representar.
És l'element, varia el seu valor al llarg de l'espai o el temps.
- 2- Valor. Com es presenta la variable de manera absoluta o de manera relativa. Millor sempre valors relatius.
- 3- Font. Responsable de validar la informació que es treballa.
Sempre present. Tres tipus: desconeguda, elaboració pròpia o cita autòria.
- 4- Títol. Variable més espai més temps.
- 5- Llegenda. Necessària quan hi ha més d'una variable. Quatre o cinc.
- 6- Escala. Convertir el valor de la variable en centímetres.
- 7- Comprovar elements han d'acompanyar la representació.
- 8- Comentari. (s'explicarà al segon trimestre)

1.2.- Les representacions gràfiques: la línia, l'angle i el cercle.

Tres són les formes de representacions que anem a treballar fonamentat en formes geomètriques:

La línia.

És la línia del temps que ens servirà per a representar fets al llarg d'un espai cronològic.

El més rellevant és aconseguir entendre com l'escala és l'element determinat per representar de manera proporcional els períodes temporals, anys en centímetres. La relació de proporcionalitat s'explica amb una funció, per exemple si decidisc que un any el represente amb un centímetre l'escala que he de referir és: E: 1 cm = 1 any.

Si decidira que un centímetre representarà cent anys l'escala la representaria de la següent forma:
E: 1cm=100 anys.

ACTIVITATS: Dades a representar:

1- Palmarés del València, Pamesa o altre equip esportiu. A la xarxa.

2- Periodització.

La periodització històrica		
ANY	PERÍODE	FET INICIAL
7000 aC	Neolític	Domesticació
4000 aC	Antiga	Escriptura
476	Medieval	Final imperi Romà
1492	Moderna	Amèrica
1798	Contemporània	Revolució francesa
Hui		

Font: Elaboració pròpia 2019.

- Passos
- 1- Anys a representar.
 - 2- Conversió anys en centímetres.
 - 3- Que siga una barra i no una línia, encara que ho diga el nom.

Afegir als passos generals per fer qualsevol representació.

HISTÒRIA. Representació línia del temps.

Valorar, interpretar o justificar els fets, què necessite primer?

Fer explícits els principis, la ideologia que suporta les idees.

Perquè han de votar a 16 anys?

2- La història ja està feta, acabada o està en construcció?

3- Tota la història és certa, vàlida?

4- Per a què serveix la història? Només val per l'escola?

5- Què ha de tindre un testimoni-font per a ser històric?

L'angle.

L'angle, en el nostre cas angle recte, de 90 graus serà la base gràfica per representar bé gràfics de línies bé gràfic de barres.

Mentre els dos tipus de gràfics permeten representar l'evolució temporal d'una o més variables, és a dir com si realitzarem un vídeo, la següent forma de representació, el cercle servirà per a representar la distribució de les variables en un moment donat, és a dir, com si realitzarem una foto.

En aquesta representació generarem dos tipus d'escales una per a cadascuna de les línies que formen l'angle. A la línia horitzontal es presenta generalment el període temporal considerat. A la línia vertical es presenta el valor de la variable.

Si representem més d'una variable, necessitarem definir una llegenda, si només tenim una variable, no cal representar la llegenda.

Dades a representar.

Climogrames. Font:

1- AEMET: <http://www.aemet.es/ca/serviciosclimaticos/datosclimatologicos/valoresclimatologicos>

2- Pàgina web professor.

<https://geohistoriaeso.wordpress.com/2014/10/01/exercicis-de-climogrames/>

La taula pot permetre l'elaboració d'una taxa amb font Elaboració pròpia.

ESPANYA			
Any	Natalitat*	Mortalitat*	Creixement vegetatiu
2009	10.7	8.3	
2005	10.7	8.9	
2001	10.0	8.8	
1997	9.3	8.8	
1993	9.8	8.6	
1989	10.5	8.3	
1985	11.9	8.1	
1981	14.1	7.8	

*Taxes brutes natalitat i mortalitat=700 Font: INEE

3- Incendis forestals.

Elaborar una nova variable relativa a partir de les dades que tinc i representar-la.

INCENDIS FORESTALS A ESPANYA			
Any	Nombre	Superfície Ha	Crear valor relatiu Ha/nº
1990	625	27664	
1994	751	138404	
1998	546	1967	
2000	636	6547	
2008	251	439	
2012	502	57248	

Font: Elaboració pròpia segons dades MAGRAMA.

El cercle.

El cercle, com ja hem dit, serveix per a representar la distribució de les variables en un moment donat, és fer una foto de la quantitat de cada variable en relació al total representat.

Les variables que representarem sempre caldrà primer convertir-les en valors relatius, en percentatges. El procediment serà fer una regla de tres.

Dades a representar.

1- Font: <https://resultados.elpais.com/elecciones/2019/municipales/>

2- Font: https://elpais.com/politica/2019/04/29/actualidad/1556505292_395748.html

La representació gràfica. El mapa temàtic.

Definició de mapa: representació simplificada, convencional i a escala.

Diferències entre mapa i gràfic. Gràfic no pot presentar referències espacials.

El mapa que treballarem serà el mapa temàtic.

Pràctica 1.- Fer el mapa de l'aula. Elements a considerar sempre primer:

1- variable

2- valor

3- font

4- títol

5- llegenda

6- escala

7- elements a col·locar en representació.

8- comentari (segon trimestre)

Mesures en metres

Pissarra 6,77 finestra 6,40 suro4,3 4 porta 4.5 4b 2.3 4c 2.25

Escala 1/100 1 cm = 1 m Escala 1/50 2cm = 1m

2.- Procediments expressius. La comunicació escrita. Creació i valoració de textos.

Base Foment de la Lectura. PAM. Textos periodístics. Materials treball.

1- Població. [HTTPS://ELPAIS.COM/POLITICA/2020/01/08/ACTUALIDAD/1578483165_970264.HTML](https://elpais.com/politica/2020/01/08/ACTUALIDAD/1578483165_970264.html)

2- Política-Educació. https://elpais.com/politica/2019/07/24/actualidad/1563987717_899329.html

3- Segregació laboral per sexe.

https://elpais.com/economia/2018/11/03/actualidad/1541250399_672860.html

4- Millorar l'ortografia.

https://elpais.com/elpais/2018/11/06/opinion/1541526123_788643.html

El comentari de text.

Cada document necessita un comentari específic.

El model de comentari general s'estructura en quatre parts:

Introducció. Què és? Tres línies, posar font

Descripció. Què diu. Idea general i idees secundàries.

Teoria. Tres conceptes que cal definir per a entendre el text.

Conclusió. Què aprenc? Dues línies.

Elements que analitzarem als textos:

1.- Lectura detallada.

2.- Font- Responsable de la informació que la valida. Li dona veracitat.

Tres tipus: Desconeguda; Elaboració pròpia; Autor/organisme.

Necessari sempre incloure-la.

3.- Tema. De què parla el text. Tres línies màxim.

4.- Idea principal. Una frase: subjecte, verb i predicat.

5.- Àmbit ús i gènere. On s'utilitza espai o situació concreta.

6.- Anàlisi: paraules: primer funció sintàctica; després significat semàntic.

7.- Opinió personal. Sobre el tema: favor-contra i arguments.

Tipus de textos:

1- Descriptiu:

2- Narratiu:

3- Argumentatiu:

1- Exemple A.

La colònia de Valentia va ser una de les més precoces fundacions romanes en la península Ibèrica. La condició forana dels seus primers habitants s'ha pogut conèixer gràcies a la troballa del cementeri més antic de la ciutat conegut fins al moment, situat entre els carrers de Quart i de Cañete.

La fundació va coincidir en un moment clau entre la derrota de Viriat en el 139 aC i la destrucció de Numància en el 133 aC, i no és casualitat la seua estratègica ubicació geogràfica, equidistant entre Tàrraco i Cartago Nova. La investigació arqueològica i geomorfològica han confirmat aquests fets, i cada vegada es tenen més dades sobre el procés fundacional.

Font: García Prósper i Polo Cerdá. La memòria escrita en els ossos.

Mètode 01-06-2019. Universitat de València. Adaptació.

2- Exemple B. Escola i formació reglada.

Font: DUBET, François (2007) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social, vol. 16, pp. 39-66 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.

- 1- ¿Quién inventa la escuela? Iglesia, nuestro modelo. Inventar la tradición
- 2- ¿Cuándo se inventa? S. XI primeras Universidades.
- 3- ¿Para qué se inventa? ¿Qué necesidad cubre?

3- Exemple C. Conceptes polítics bàsics.

Conceptos básicos y su relación: país, nación, estado y patria.

País es el territorio fijado por las fronteras. ¿Quién fija esas fronteras? ¿Cuál es su valor?

Nación es el pueblo que se gobierna o es gobernado a través de leyes que se aplican sobre unas fronteras.

Estado es el resultado de crear instituciones por parte de la nación para gobernarse en el territorio, o no.

Elemento más necesario será la nación. Los otros no pueden existir sin este y este si puede existir sin estado y sin país.

Elemento más innecesario el país porque nación y estado pueden existir sin territorio.

Estado será posible si existe reconocimiento internacional y los vecinos lo aceptan.

8.4.- Limitacions i propostes

Limitacions

La tesi ha estat plantejada per aprofundir en el coneixement d'un problema escolar. Aprendre sempre suposa començar des d'una situació en la qual podem millorar el nostre coneixement no només del problema que tractem sinó també de les tècniques de recerca que ens permeten un coneixement empíric de la realitat que volem estudiar. La millora no només ha estat de coneixement, també ha tocat alguns prejudicis que jo tenia sobre els alumnes, professors i sistema educatiu. Rafael Bisquerra (2014) proposa la investigació com a estratègia formativa que modificarà el desenvolupament professional i la pràctica docent. Un treball en el que soc alhora l'investigador i l'investigat, agent i pacient i que he pogut comprovar que comparteix les aspiracions, des de la modèstia d'un principiant, comentades al llibre de Sancho i Hernández (2011) on les experiències del professorat s'exposen a través de les històries de vida.

Les principals limitacions del treball que destaque estan referides primer a limitacions referides a l'investigador i després a afirmacions atribuïdes a la metodologia triada i a la forma d'aplicar-la.

Les limitacions referides a l'investigador s'ocupen de la capacitat per accedir a la informació, per la temporalització del treball, la distribució del temps de feina i pels prejudicis derivats de la cultura professional.

L'accés a la informació per aconseguir dades de la realitat ha suposat un problema atribuïble que vaig començar les entrevistes a final de curs i vaig pensar que era més important entrevistar als alumnes que en acabar el curs es deslligarien de l'institut.

La informació administrativa pensava seria molt fàcil d'aconseguir pels lligams d'amistat que havia teixit amb els responsables d'aquesta. Fou una decisió equivocada, ja que la recollida d'informació s'ajornava amb bones paraules però no arribava. La pandèmia va ajornar indefinidament la recollida d'informació que he aconseguit gràcies a l'amabilitat del nou equip directiu.

El no saber exactament quina informació demanar i com demanar-la exactament va afavorir el problema que he explicat, centrat sobretot a Sueca espai que on vaig començar la investigació.

La segona limitació la relacione amb la meua capacitat en fer entrevistes. No havia fet mai aquesta pràctica i, malgrat les indicacions teòriques dels directors de tesi, reconec que en la voluntat de fer una entrevista fluida i agradable atabalava els informadors, no tenia suficient paciència esperant les respostes.

El tercer condicionant que ha patit la tesi és la deficient temporalització que organitze per distribuir el treball. Segurament haver d'atendre primer les demandes de l'horari lectiu trencava el ritme de treball de la recerca. També ací la COVID-SARS-19 ha influït agreujant el problema, ja que la dedicació a l'atenció virtual a l'alumnat ha estat una feina immensa.

La quarta limitació deriva de la meua cultura professional, més en concret dels meus prejudicis. La majoria d'alumnes que anava a entrevistar a Sueca els havia tingut a les classes ordinàries i havien estat alumnes conflictius que no s'adaptaven a la proposta educativa que els féiem. Pensava que ells eren els culpables del seu fracàs, que eren persones despreocupades, sense projecte de vida, egoistes. Recorde que vaig pensar durant molt de temps com es demanava la seua col·laboració per acceptar

el seu rebuig. Res més lluny de la realitat, la seua amabilitat, disponibilitat fou molt gratificant. A més, durant l'entrevista vaig comprovar que tots ells tenien un projecte de vida, una forma d'inserció laboral i ciutadana coherent. De culpables es convertien en víctimes. Aquesta experiència transformarà l'apropament als alumnes valencians, als que desconeixia però que gràcies al seu tutor, Arturo Arnau han sigut tan amables i han mostrat una disponibilitat esplèndida.

La cinquena i última limitació que puc atribuir a deficiències pròpies són les dificultats de comunicació amb els alumnes. Les respostes a les preguntes mostraven, en alguns casos, que no havien entés el que es demanava i açò hem fa pensar que jo també puc tindre problemes en entendre el que volen dir-me. La interpretació de les respostes i la pertinència de les preguntes en la recerca de la seua realitat escolar viscuda han pogut condicionar la interpretació dels resultats. La cultura escolar i la cultura dels alumnes poden no donar el mateix significat als conceptes i les expressions. He comprovat, sobretot a València, que els alumnes no entenen les preguntes i que els costa expressar-se en castellà, el valencià el desconeixen.

El segon bloc de limitacions les podem atribuir a la metodologia emprada i a la forma que ha estat utilitzada.

La primera limitació potser un plantejament massa dicotòmic en la comparació entre els dos centres. La voluntat de clarificar l'explicació simplificant la generalització, fent una abstracció massa simplista.

La segona limitació és un tema recurrent en les investigacions qualitatives i es refereix a la fiabilitat, a la validació de les dades utilitzades. La forma de validar les dades utilitzades la realitze seguint Portela, Martínez i García (2014) sobre el testimoni veraç i la proposta de validació de Fuster, García-Montegudo i Souto (2018)

La tercera limitació es relaciona amb la tècnica de l'observació directa i serien les dades autoinformades, percepcions i sentiments meus i dels informants que no es poden verificar de forma independent i que podem relacionar amb els records parcials per memòria selectiva o exageració, l'excessiva personalització de l'anàlisi expliquen Sáiz i Muñoz (2014).

Recomanacions i propostes

1. La primera recomanació la dirigisc a l'Administració Educativa demanant-li que facilite l'accés a les dades oficials als investigadors. Ara, gràcies a la digitalització de la informació no seria costós, a més de ser coherent amb l'exigència normativa respecte a la innovació i la investigació educativa, almenys des de la implantació de la LOGSE (article 55.d).
2. El claustre hauria de conèixer millor les característiques de context de l'àrea d'escolarització que atén. El desconeixement d'aquest condiciona limitant les possibilitats d'actuació del professorat.
3. Els continguts proposats als alumnes de la via d'escolarització ordinària i al programa de segona oportunitat haurien de ser els mateixos per evitar la discriminació o estigmatització dels alumnes perifèrics. A les entrevistes i també als mitjans de comunicació el discurs hegemònic afirma que els regalen la titulació i baixen els nivells i l'exigència centrant-se en els continguts. Els mateixos continguts podrien atendre objectius, criteris d'avaluació i temporalització diferenciats i trauria els arguments a les crítiques infundades que han estat acceptades inclús pels mateixos perjudicats. És una proposta que estic experimentant el curs actual a 4.ESO.

4. Augmentar la col·laboració entre els claustres d'ensenyament obligatori i els centres universitaris, la relació entre l'IES Font de Sant Lluís i la Facultat de Magisteri de la Universitat de València i els seus grups d'investigació GEA-CLIO i Social(S) ha estat molt profitosa.
5. Aconseguir una major participació de les famílies en la vida dels centres educatius. Les experiències de la biblioteca tutoritzada i l'escola de pares realitzades anys enrere i ara inoperant foren ben profitoses, caldria revitalitzar-les.

Finalment, aprofite les paraules del professor Nuccio Ordine per tancar el treball: Només la consciència d'estar destinats a viure en la incertesa, només la humilitat de considerar-se éssers fal·libles, només la consciència d'estar exposats al risc de l'error ens poden permetre concebre una autèntica trobada amb els altres (2013, p.131).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abric, J.C. (Dir.) (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Dir.), *Pràcticas sociales y representaciones*, (pp. 5-16). Traducción Jose Dacosta y Fátima Flores. Mèxic D.F.: Ediciones Coyoacán, SA.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Alonso, A. (2017). La LOMCE en el contexto de los cambios sociales, econòmicos e ideològicos. En torno a los modelos de gestión educativa. *Revista Tempora*, 19, 111-135. Tenerife: Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6655>
- Alonso, L.E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos. 2ª edición.
- Álvarez, C. i San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropologia* 28(1). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amador, I.I. (2020). *Representacions de la història escolar i perfils docents: un estudi amb professorat d'Educació Secundària*. Memòria de Treball de Fi de Màster. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València.
- Aprendemos juntos. (20 d'octubre de 2020) Francisco Mora Teruel en Somos lo que la educación hace de nosotros [Arxiu de vídeo] Youtube. <https://youtu.be/ETagN9TDZJI>
- Aramendi, P., Vega, A. i Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209. Ministerio de Educación y Formación Profesional. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Ariño, A. (Dir.), García, P. (Coord.) (2018). *La sociedad valenciana en transformación (1975-2025)*. València: Institució Alfons el Magnànim, Publicacions de la Universitat de València. Colección Desarrollo Territorial Papers.
- Baggetto, V. (2014). Projecte de direcció IES Joan Fuster. 46021617@gva.es Sueca. València. Recuperat de <http://www.iesjoanfustersueca.org/wp-content/uploads/2013/12/PROJECTE-DE-DIRECCI%C3%93pdf.pdf>
- Bartolomé, M. (2000). Cap on va la investigació educativa. Conferència inaugural curs 2000-2001. Pedagogia UB. Barcelona: DULAC Edicions 2000.
- Beltrán, F. (2006). John Dewey y la Relevancia del Trabajo Escolar en Investigación del Profesorado. *Cinta de Moebio* 25. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 64-76. Recuperat de www.moebio.uchile.cl/25/beltran.htm

- Beltrán, J. (2001). Transformar la diversidad, poner del derecho el mundo al revés: la construcción social de la adolescencia. En X.M. Souto (Comp.), *La didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers. Eines d'Innovació Educativa 6*. Xàtiva: Federació d'Ensenyament CCOO País Valencià, L'Ullal Edicions.
- Beltrán, J. (2016). Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3). Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54593>
- Beltrán, J. (2018). Con voz propia. La reconstrucción narrativa de la biografías y el valor de la conversación. En V. Peris, D. Parra i X.M. Souto (Coords.) *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 37-48). València: Nau Llibres.
- Beltrán, J., Martínez, N., Souto, X.M., Franco, S. i Hernández, J. (2004). Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Investigación en la escuela*. 54. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/61018>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam i J. Pagés, (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: HORSORI.
- Benejam, P. (2002). ¿Reforma o Contrarreforma educativa? Monografía: Ciencias Sociales: los avatares de las reformas. *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 33, 22-28.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. 4ªed.
- Blanco, N. i Sierra, J.E. (2013). La Experiencia Como Eje De La Formación: una propuesta de Formación Inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21,1-16. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728028>
- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. i Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462. DOI:10.4995/redu.2013.5584
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/67311>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopia, Revista digital de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa* 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. Recuperat de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

- Bolívar, A., Moya, J. i Tiana, A. (2008). Las competencias básicas: un nuevo perfil educativo para el siglo XXI. Módulo 1. MECD. Recuperat de <http://cefire.edu.gva.es/mod/resource/view.php?id=407683>
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. *Papers: revista de sociologia* (47), 131-153. DOI: 10.5565/rev/papers/v47n0.2059
- Bonal, X. i Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.0>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusión*. Traducción y adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación Ciencia y la Cultura. OEI. FUHEM. Recuperat de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Bunge, M. (1959). La ciencia. Su método y su filosofía. Recuperat de https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Campo, B. (2020). Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. En L.A. Rodríguez, N. Palacios i X.M. Souto (Eds.) *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 295-310). València: Nau Llibres.
- Campo, B., Císcar, J. i Souto, X.M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova*, XVIII(496). Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Pais%20Ciscar%20Souto.pdf>
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de geografía*, 7(1), 58-150. Recuperat de <https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>
- Capel, H. (1976). La geografía española tras la Guerra Civil. *Revista Geocrítica*, 1. <http://www.ub.edu/geocrit/geo1.htm>
- Capel, H. (1988). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Carabaña, J. (2016a). El Informe Coleman, 50 años después. RASE. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21. Recuperat de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400>
- Carabaña, J. (2016b). El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones. *Con-Ciencia Social*, 20, 157-163. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150383>
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducció de J.A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Chacón, E., Chacón, M., Alcedo, Y. i Suárez, M. (2015). Capital Cultural, Contexto Familiar y Expectativa. *Acción Pedagógica*, 24, 6-19. Recuperat de <https://es.scribd.com/document/422877139/Capital-Cultural>

- Chaib, M. (2015). Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 358-372. Traducció de Laura Loureiro. Recuperat de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3201>
- Chaib, M., Danermark, B; Selander, S. (Eds.) (2011). *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge*. London: Routledge Taylos & Francis Gropus. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143201>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Traducción de Mariana Magallanes. Montevideo (Uruguay): Ediciones TRILCE. Recuperat de https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/38148/mod_resource/content/1/Bernard%20Charlot.pdf
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, III(4), 15-35.
- Chavarría, X., Hampshire, S. i Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 443-458. Recuperat de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98661>.
- Comisión Europea (2011) Proyecto INCLUD-ED. Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Colección Estudios CREADE nº9 . Ministerio de Educación Recuperat de: <http://www.ub.edu/includ-ed>
- Condorcet, J.-A.-N. De C., Amo, T. del, i Gabriel, N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet*. Prólogo a la edición española por Narciso de Gabriel. Traducción de Tomás del Amo. Colección Pedagogía. Raíces de la memoria. Madrid: Morata.
- Corujo, M.C., Méndez, S. i Rodríguez, A.M. (2018). Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 31-48. DOI: 10.15366/tp2018.32.003
- Damasio, A.R. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Biblioteca de Bolsillo. Traducción Joan Domènec Ros. Barcelona: Editorial Crítica.
- De Madaria, B. et alii (2018). El proyecto «Mapa escolar de Valencia»: análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia. *Arxius*, 39, 129-142.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid. España. Santillana/ UNESCO. pp. 91-103. <https://www.otrasvoceseneducacion.org>
- Dierssen, M. (2017). Neurobiología. Entrevista de Concha Molina en la *Revista Mètode*. Universitat de València. Recuperat de <https://metode.cat/noticies/entrevistes/mara-dierssen-cervell.html>

- Domingos, M. (2010). Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos á Incorporação do Habitus Científico. *Arius Revista de Ciências Humanas e Artes*, 16(1/2). Recuperat de https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v16n1-2/02_arius_v16_n1-2_ch_02_representacoes_sociais_como_obstaculos.pdf
- Domingos, M. (2016). *Seminario sobre la Teoría de las Representaciones Sociales y la Teoría complementaria del núcleo central. Aspectos teóricos y metodológicos*. Universitat de València. Facultat de Magisteri. Comunicació 10-X-2016.
- Domingos, M. i Diniz, L. (2019). Representações sociais, sens pratique, poder simbólico e o processo de construção do ser docente. *Arxius de Ciències Socials*, 41(43-64), 5-10. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76305/7605680.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 63-80. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5515/551556295004>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 197-214. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539801010>
- Dubet, F. (2010). Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. *Debats d'educació* 16. Barcelona: Edició Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <https://fundaciobofill.cat/publicacions/decadencia-de-la-institucio-escolar-i-conflictes-entre-principis>
- Elliott, J. i Sáez, M.J. (1988). La investigación en la acción en España: un proceso que empieza. *Revista de Educación*, 287, 255-265. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18666>
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista Curriculum y Formación del Profesorado*. 9(1), Universidad de Granada. Recuperat de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2012a). Formas de Exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/37983>
- Escudero, J.M. (2012b). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperat de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>
- Escudero, J.M. (Coord.) (2013a). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo. Respuestas educativa al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM Editor. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167661>
- Escudero, J.M. (2013b). Lo que la LOMCE dice, y lo que silencia. *Educatio siglo XXI*, 31(1), 399-400. Recuperat de https://redib.org/Record/oai_articulo747772-lo-que-la-lomce-dice-y-lo-que-silencia

- Escudero, J.M., González, M.T. i Martínez, B. (2009). *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 41-64. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037638>
- Escudero, J.M. i Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193. Recuperat de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4105f464-cad9-4d27-b7e9-e6a847663b79/re201207-pdf.pdf>
- Espín, J.V. (2002). El análisis de contenido, una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI. Revista de educación*, 4. Universidad de Huelva. Recuperat de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611/935>
- Fernández, M. (2019) *Cuaderno de Campo*. Recuperat del Blog personal <https://sites.google.com/view/mfenguita> [16 de març de 2019].
- Fernández, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Innovación, profesorado y centros. Revista Participación Educativa*, 7(10). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Consejo Escolar del Estado. Recuperat de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6e75de51-b2b2-4695-9d3d-3e180c772e45/pe-n10-participacion-educativa-2020.pdf>
- Fernández, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). Fracàs i abandonament escolar a Espanya. *Col·lecció Estudis Socials*, 29. Barcelona: Fundació «la Caixa». Recuperat de https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/.../pdf/.../vol29_completo_ca.pdf
- Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. i Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? *Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4371662>
- Ferrer i Guàrdia, F. (1990). *L'Escola Moderna*. Traducció Lluïsa Carbonell. Barcelona: Eumo Editorial.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J.C. Abric *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*, N°16 (pp. 33-52). México D.F.: Ed. Coyoacán Presses Universitaries de France. Recuperat de <http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000031379> [25 de juliol de 2020].
- Fontana, J. (2012). *Más allá de la crisis*. Texto íntegro de la conferencia pronunciada en León (serveix de base per conferència pronunciada al Paranimf de la Universitat de València el 3 de maig de 2012). Recuperat de <http://lopezbulla.blogspot.com/2012/02/mas-alla-de-la-crisis-habla-josep.html>
- Fuentes, E. (1993). Tres decenios largos de la economía española en perspectiva. En J.L. García (Dir.) *España, economía*. 6ª Edición aumentada y actualizada. (pp. 1-140). Biblioteca de Economía, Serie Manuales. Madrid: Espasa Calpe.
- Fuster, C., García, D. i Souto, X.M. (2021). La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS*, 9. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79>

- Fuster, J.M. (2014). Entrevistado por Ángeles López, diario El Mundo 30 juny 2014. Recuperat de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56689/CIENCIA.pdf> [9 de juny de 2020].
- Fuster, C. I Madalena, J.I. (2020). Los recursos y la organización curricular. En J. García-Rubio i X.M. Souto (Coords.) *La invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje* (2020). València: Nau llibres.
- Fuster, J. (1979). Diaris 1952-1960. Obres Completes II volum 2. 2ª edició Edicions 62 Barcelona.
- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia. Cuatro estudios de casos*. (Tesi doctoral). Departamento de didactica de las ciencias sociales. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Granada. Recuperat de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32503>
- Galindo, R. (2017). Aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales. El pasado que tenemos presente. *Universidad, Escuela y Sociedad UNES*, 3, 30-44. Recuperat de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=1-TS3oEAAAAJ&citation_for_view=1-TS3oEAAAAJ:IjCSPb-OGe4C
- Gallego, N., Gálvez, S., López, A.I., Paredes, S., Robles, N. i Vicente, C. (2017). *Estudio de Casos. Método de investigación Cualitativa*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperat de https://www.academia.edu/32669985/ESTUDIO_DE_CASOS_M%C3%A9todo_de_investigaci%C3%B3n_cualitativa
- García, D., García, J. i Campo, B. (2018). El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *RIDH, Bauru*, 6(2), 67-86. Recuperat de <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/621>
- García, F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4. Barcelona: Revistes científiques de la Universitat de Barcelona. Recuperat de <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/193>
- García, F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagés i A. Santisteban (Coords.) (2014), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1, 119-126. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557578>
- García, J. (2015). *El Fracaso Escolar desde la Perspectiva de la Exclusión Educativa. El Currículum Prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. (Tesi doctoral programa Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas). Universitat de València. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/45838>
- García, J. (2017a). Los resultados académicos antagónicos de la escuela comprensiva en España y en Finlandia. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 194-213. DOI: 10.18239/mard.v0i9.1206

- García, J. (2017b). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 119-138. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10048>
- García, J. (2018). La organización curricular por ámbitos en Educación Secundaria Obligatoria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García i A. Jaén-Martínez, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10433/6411> [23 d'octubre de 2020].
- García, J. i Souto, X.M. (Coord.) (2020). *La invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje*. València: Nau Llibres.
- Giménez, E., Martínez, I. i Bernad, J. (2018). Al filo de lo imposible: (re)vinculando(se) desde las periferias educativas. En M. Abiétar, J. Belmonte i E. Giménez (Coords.), *Educación, cultura y sociedad: Espacios críticos* (pp. 123-137). València: Tirant lo Blanch.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72. Recuperat de https://www.altacapacidadescse.org/cse/la_construccion_del_discurso.pdf
- Gimeno, J. (2018). *El sentido de debatir sobre el artículo 27 de la Constitución. Foro de Sevilla*. Recuperat de <https://porotrapoliticaeducativa.org/2018/03/07/el-sentido-de-debatir-sobre-el-articulo-27-de-la-constitucion/>
- Gómez, A. i Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.3964>
- Goodson, I. (2000). Recuperar el poder docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-50.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito digital. <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos. 2ª edició. Traducció Manuel Jiménez Redondo.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, 108(4), 814-834. Recuperat de http://www.rudygarns.com/class/neuroethics/lib/exe/fetch.php/a/haidt.2001.emotional_dog_rational_tail.pdf
- Hernández, F.X. (2002). Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La Reforma y su deconstrucción. *Revista Iber*, 33, 78-93. Barcelona: Graò.
- Horcas, V., Bernad, J.C. i Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 210-225. Recuperat de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43644>

- Inda, M., Fernández, C., Maulana, R. i Viñuela, M. (2021). Efecto de las variables contextuales, personales y curriculares en la implicación del estudiante. *Revista de Educación*, 391, 181-198. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-474
- Jardón, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 235. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/ aracne-235.pdf>.
- Jiménez, V.E. i Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). Recuperat de [file:///Users/vicent/Downloads/Dialnet-LosEstudiosDeCasosComoEnfoqueMetodologico-5757749%20\(1\).pdf](file:///Users/vicent/Downloads/Dialnet-LosEstudiosDeCasosComoEnfoqueMetodologico-5757749%20(1).pdf)
- Jodelet, D. (2010). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Pensamiento y vida social*, 13, 469-494. Recuperat de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología social*, 16, 21-38. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/9963>
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Méxic: Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Investigación y prospectiva en educación*. Documentos de Trabajo, 22. París: UNESCO. Recuperat de <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030/replantear-aprendizaje/documentos-de-trabajo>
- López, R. (2020). De las opiniones a los argumentos: retos y oportunidades en la formación del profesorado a través del Geoforo. En L. Rodríguez, N. Palacios i X.M. Souto (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 113-126). València: Nau Llibres.
- López, R. i Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber Historia y Geografía. En N. de Alba-Fernández, F.F. García i A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 185-192). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) y Díada Editora S.L. Recuperat de URI: <https://hdl.handle.net/11441/77233>
- Luis-Díaz, L. (2014). Memoria personal y memoria histórica. En N. Martínez Valcárcel (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. València: Nau Llibres.
- Madalena, J.I. i Peris, V.J. (2020). La cultura escolar familiar. Les famílies i les seues representacions com obstacle a la transformació de la pràctica educativa. En V. Peris, D. Parra i X.M. Souto

- (Coords.) *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*, (pp. 117-128). València: Nau Llibres.
- Martínez, J.S. (2006). La falsa crisis del sistema educativo. *Tempora, Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 9, 85-103. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=196081>
- Martínez, J.A., Más, M., Patricio, J., Pérez, F., Quesada, J. i Reig, E. (1987). *Economía Española: 1960-1980. Crecimiento económico y cambio estructural*. Madrid: Herman Blume.
- Martínez, N. (Dir.) (2014). *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. València: Nau Llibres.
- Martínez, N., Espinoza, I. i Hervás, R.M. (2014). El diseño de la investigación: una relación con el contenido y la formación cuando se trata de líneas de estudio. En N. Martínez (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares*, (pp. 77-98). València: Nau Llibres.
- Martínez, N., Souto, X.M. i Sota, M.E. (2014). Imaginando el futuro desde las evidencias del presente y el tejido del pasado: tres años de proyecto. En N. Martínez (Dir.) *La historia de España en los recuerdos escolares*, (pp. 309-342). València: Nau Llibres.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300. Recuperat de http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-62,-issue-3/herarticle/_377
- Merchán, F.J. (2009b). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6). Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933744>
- Merchán, F.J. i Duarte, O. (2014). Los grupos de innovación en la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato: innovación, cambio y continuidad. En N. Martínez Valcárcel (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares*, (pp.53-72). València: Nau Llibres.
- Mira, A. (2019). La «atención a la diversidad» como oportunidad. La perspectiva del proyecto Gea-Clío. *Investigación en la Escuela*, 98, 31-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.03>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica .
- Moreno, O., Pérez, I. i Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(5). DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Muñoz i Gil, A. (2014). Biografies escolars de professorat de Geografia i Història en Secundària: anàlisi de sis casos. Memòria de Treball de Fi de Màster. Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de València. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10550/37480>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. i Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *UNIVERSIUM*, 1(28). Xile: Universidad de Talca. Recuperat de [file:///Users/vicent/Downloads/DialnetRelacionesDialecticasAntagonicasEntreLaCulturaEsco-4392532%20\(1\).pdf](file:///Users/vicent/Downloads/DialnetRelacionesDialecticasAntagonicasEntreLaCulturaEsco-4392532%20(1).pdf)

- Murillo, F.J. i Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1) Recuperat de <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OPENEDITION (2 de abril de 2020) Portal de recursos electrònics de ciències socials i humanitats. Miguel Martínez Minguélez. <https://qualitas.hypotheses.org/category/entradas>
- Ordine, N. (2013) La inutilidad de lo inútil. Manifiesto. Barcelona: EditorialAcantilado.
- Ortega, E.V. (2021). *El desarrollo de la conciencia geográfica. Estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno.* (Tesis Doctoral). Doctorado en educación. Àmbit en didàctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega, E.V. i Pagès, J (2021) La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 79: 325.344. Chile. Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Pagés, J., Martínez, N. i Cachari, M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En N. Martínez (Dir.) *La historia de España en los recuerdos escolares*, (pp.229-263). València: Nau Llibres.
- Pagés, J. i Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés i A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, 1, (pp.17-41). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Associació Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=557578>
- Palacios, N. (2018a). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes.* (Tesi Doctoral). Universitat de València. Facultat de Magisteri. Programa de Doctorado en Didàcticas Específicas. Universitat de València. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10550/69842>
- Palacios, N. (2018b). *La experiencia social de la educación. Un estudio de tres instituciones educativas de secundaria en Colombia.* Colombia: Universidad de los Andes. Facultad de Educación. Ediciones Uniandes.
- Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. En D. Parra i C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp. 73-98). València: Tirant Humanidades.
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. Recuperat de <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Pasini, É. (2019). *Las tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones para el aprendizaje/ enseñanza de Geografía en la contemporaneidad.* (Tesi Doctoral). Facultat de Magisteri. Universitat de València. Recuperat de <https://roderic.uv.es/handle/10550/72180>

- Pasini, É. i Tonini, I.M. (2020). Las tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones en el aprender/enseñar geografía en la contemporaneidad: estudios de caso en Brasil. *Ar@cne Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 246. Universitat de Barcelona.
- Pérez, J. (2019). La separación es siempre desigualdad. *El diario*. Recuperat de https://www.eldiario.es/zonacritica/separacion-siempre-desigualdad_6_759834041.html [18 de juliol de 2019].
- Peris, V. (2018). La cultura escolar familiar. Les famílies i les seues representacions com obstacle a la transformació de la pràctica educativa. En V. Peris, D. Parra i X.M. Souto (Coord), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp.117-128). València: Nau Llibres.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 3ª edició. Madrid: Ediciones Morata.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11441/59047>
- Portela, A., Nieto, J.M. i Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencias sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 193-218. Recuperat de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART8.pdf>
- Portela, A., Martínez, N. i García, M.L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En N. Martínez (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 101-124). València: Nau Llibres.
- Pulido, R.A. (1995). Etnografía I Investigació Educativa: Concepcions Esbiaixades, Relacions Malenteses. *Temps d'Educació*, 14, 11-32. Recuperat de <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/125583>
- Ramírez, S. i Souto, X.M. (2017). GEA-CLIO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García, S. Ramírez i X.M. Souto (coords.), *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 153-173). València: Nau Llibres.
- Ramiro, E. (1998). ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en clase de geografía. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 2(14-31). Universitat de Barcelona. Recuperat de <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/76>
- Ramón y Cajal, S. (1987). *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa Calpe S.A. Colección Austral any 2000. Edició a cura del Govern d'Aragó. CIDER Prepirineus.
- Rawls, J. (1985). Justice as Fairness: Political not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14(3), 223-251. Princeton, NJ: Princeton University Press. Recuperat de <https://www.jstor.org/stable/2265349> [1 d'abril de 2018].
- Reich, R. (2008). The Paradox of Supercapitalism. *Democratiya*. Recuperat de https://www.dissentmagazine.org/wp-content/files_mf/1389809919d14Reich1.pdf

- Requena, M. (2016). El ascensor social. *El Observatorio Social, Fundación «la Caixa»*. Recuperat de <https://observatoriosociallacaixa.org/-/el-ascensor-social-hasta-que-punto-una-mejor-educacion-garantiza-una-mejor-posicion-social->
- Riba, C. (2014). L'observació participant i no participant en perspectiva qualitativa. *Mòdul didàctic nº2 de Mètodes d'investigació qualitativa. 3ª edició. UOC*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_007.dir/miso10989_007.pdf
- Rivero, P. i Souto, X.M. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 97, 41-50. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, D. i Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf [12 de setembre de 2019].
- Rodríguez, L.A. (2015). Aproximaciones a la conceptualización de territorio epistémico. En W.M. Mora (Ed.), *Educación en ciencias: experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (pp. 107-123). Bogotá: Universidad Ditrystal Francisco José de Caldas. Recuperat de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/die-ud/20170802031129/pdf_1450.pdf
- Rodríguez, L.A. (2018). Territorios epistémicos en la práctica pedagógica en ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 17-32. DOI: 10.7203/DCES.35.12913.
- Rodríguez, L.A., Palacios, N. i Souto, X.M. (Eds.) (2019). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. València: Nau Llibres.
- Rodríguez, J.M. (Dir.) (2018) Analizar la situación del alumnado y sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia. *Primer Informe del equipo Magisterio-Geografía. Universitat de València* en colaboración con el Ayuntamiento de València. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/331346544_Primer_informe_del_Programa_de_investigacion_La_situacion_del_alumnado_y_el_sistema_educativo_en_la_educacion_obligatoria_en_la_ciudad_de_Valencia_evolucion_historica_y_formacion_deestudiantes_en_esta [12 de gener de 2020].
- Rodríguez, J.M. (Coord.) (2019a) El mapa escolar de la ciutat de Valencia: procesos de elección de centro y segregación escolar. *Segundo Informe del Programa de Investigación: «Proyecto Mapa Escolar»* Universitat de València en colaboración con el Ayuntamiento de Valencia. Recuperat de [https://www.valencia.es/ayuntamiento/tablon_anuncios.nsf/0/79537FF12F34555BC125840E003C8FFC/\\$FILE/20190603%20II_Informe_Mapa_Escolar_Municipal.pdf?OpenElement&lang=1](https://www.valencia.es/ayuntamiento/tablon_anuncios.nsf/0/79537FF12F34555BC125840E003C8FFC/$FILE/20190603%20II_Informe_Mapa_Escolar_Municipal.pdf?OpenElement&lang=1) [12 de gener de 2020].
- Rodríguez, J.M. (Coord.) (2019b) Proposta de Pla contra la Segregació Escolar a València. *Projecte «Mapa Escolar de València»* Universitat de València i Ajuntament de València. Recuperat de <https://www.uv.es/idocie/novetats/PROPOSTA%20DE%20PLA%20CONTRA%20LA%20>

SEGREGACIO%CC%81%20ESCOLAR%20EN%20VAL%C3%88NCIA.pdf [12 de març de 2020].

- Rodríguez, J.M. (Coord.) (2019c). Zonificación y admisión de alumnado en los centros escolares de la ciudad de Valencia. *Proyecto Mapa Escolar*. Informe del Programa de investigación: La situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia, evolución histórica y formación de estudiantes en esta materia. Universitat de València en colaboración con el Ayuntamiento de València. Recuperat de https://www.uv.es/erisost/19_04_02_Informe_Mapas_Escolar_Zonificacion.pdf [2 de maig de 2020].
- Rodríguez, J.M. (Coord.) (2020). *Informe final del Programa de Investigación: Proyecto Mapa Escolar*. Analizar la situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria de la ciudad de Valencia, su evolución histórica y la formación de estudiantes en esta materia. Recuperat de <https://roderic.uv.es/handle/10550/78743> [6 de setembre de 2021].
- Ross, E.W. i Vinson, K.D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700008.pdf>
- Rué, J. (2003). El pensamiento de John Elliott. Un reto para la tercera modernidad en educación. *Cuadernos de pedagogía*, 238, 76-81. Recuperat de <http://hdl.handle.net/11162/3333925>
- Ruiz, F. (2008). *Programa de Direcció IES Font de Sant Lluís*. Format word. Inèdit.
- Ruiz, F. (2012a). *Memòria de Desenrotllament del Projecte de Direcció IES Font de Sant Lluís*. Format word. Inèdit.
- Ruiz, F. (2012b). *Actualització del Projecte de Direcció IES Font de Sant Lluís*. Format word. Inèdit.
- Ruiz, F. i Martínez, M. (2017). L'organització de l'àmbit sociolingüístic en 1r i 2n ESO. En D. García, S. Ramírez i X.M. Souto, *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (pp. 101-114). València: Nau Llibres.
- Rul, J. (Dissabte 3 abril de 2004). Conferència: «La Funció Directiva». [Conferència Inaugural] Sessions del Projecte Qualitat Educativa «Confluència-340». Casa de la Cultura de L'Alcúdia, València. Power Point i apunts gentilessa de l'autor.
- Ryan, T. (1990). *Thinker's keys for kids*. South Coast Education Region. Queensland. Australia. <https://www.thinkerskeys.com/>
- Sáiz, J. i Muñoz, A. (2014). Las opiniones del profesorado: representaciones sociales y biografías. En N. Martínez (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 211-225). València: Nau Llibres.
- San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., Del Valle, A.I. i Venegas, M. (2015). Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(128). Recuperat de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>

- Sánchez, I. (1996). Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente. (Referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, 7(2). Madrid: Universidad Complutense. Recuperat de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696220107A>
- Sancho, J.M. i Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.239>
- Sancho, J.M. (Coord.) i Hernández, F. (2011). Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. En J.M. Sancho (Coord.), *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes.*, (pp. 8-23). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperat de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Santana, D. (2019). *Participación escolar y gestión ambiental: una dialéctica educativa. Estudio de casos de los parques naturales de la Comunitat Valenciana*. Tesis doctoral no publicada. València: Universitat de València.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santos, M.Á. (2002). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. *Andalucía educativa*, 34, 8-9. Recuperat de <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%25C3%25B3n-de-la-escuela.pdf>
- Saraiva, J. (2007). *Habitus docente e representação social do «ensinar geografia» na Educação Básica de Teresina-Piauí, Natal*. Universidade Federal Rio Grande do Norte, Programa Pós-graduação em Educação. Recuperat de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14138/1/JoseliaSS.pdf>
- Saura, G. i Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón*. 67(1), 135-148. Sociedad Española de Pedagogía. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67109
- Sebastià, R. i Tonda, E.M. (2018). La geografía escolar que se investiga académicamente. En V. Peris, D. Parra, X.M. Souto (Coord.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 11-21). València: Nau Llibres.
- Soler, V. (2011). *Vencedores y perdedores escolares. La construcción mediática del éxito y el fracaso escolar en España*. Facultat de Ciències Socials Universitat de València. Recuperat de <https://aecpa.es/files/view/doc/congress-papers/10-0/167/>
- Soler, V. (2014). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*. Tesis Doctoral inédita Universitat de València.

- Soler, V. (2015). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemàtica. *Quaderns de Ciències Socials*, 31, 31-56. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10550/54145>
- Souto, X.M. (s.f.). Decisiones para organizar una Unidad Didáctica. Document inèdit en word.
- Souto, X.M. (2001). Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 96. Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-96.htm>
- Souto, X.M. (2016). *La investigación cualitativa y la innovación didáctica en Geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía*. Actas del XI Congreso Nacional Didáctica de la Geografía. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. DOI: 10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia
- Souto, X.M. (2017a). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En R. Sebastià i E. Tonda (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 73-96). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Souto, X.M. (2017b). La formación del profesorado de Geografía e Historia. Balance y perspectivas desde el máster de formación del profesorado de educación secundaria. En C. Gómez, R. Rodríguez i P. Miralles (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (pp. 13-33). Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79(2757), 1-31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X.M., Martínez, N. i Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España. En N. Martínez (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 29-52). Valencia: Nau Llibres.
- Souto, X.M., Campo, B., Císcar, J. i Mira, A. (2016). *Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las utipias y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona. Recuperat de http://www.ub.edu/geocrit/xiv_souto_campo_ciscar.pdf
- Souto, X.M. i García, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, (pp. 177-201). Recuperat de <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/365> [12 de maig de 2018].
- Souto, X.M. i García, D. (2018). Representaciones escolares del saber geográfico. *Revista Educação em Questao*, 56(49), 11-36. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID15773>
- Souto, X.M., García, D. i Fuster, C. (2018). Una propuesta metodológica para analizar la representación social del saber escolar pp 49-74. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto, (Coords.), *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática* (pp. 49-73). València: Nau Llibres.

- Souto, X.M. i García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300207>
- Souto, X.M., Palacios, N. i Rodríguez, L.A. (2019). Un congreso para imitar. Cuando el compromiso y la coherencia convergen. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXIV(1279).
- Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. *Informes Breus*, 65. Barcelona: Funcació Jaume Bofill. Recuperat de https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf [12 de març de 2018].
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2) 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Tarabini, A. (Dir.) et alii. (2015a). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Grupo de investigación GEPS-UAB (Globalización, Educación y Política Social). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/180658/conabaesc_a2015.pdf
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, S. i Parcerisa, Ll. (2015b). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 196-212. URI: <http://hdl.handle.net/10481/39897>
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. València: Edicions Alfons el Magnànim. Traducción del inglés Josep Domingo.
- Tomás y Valiente, F. (1981). *Voto particular a la STC 5/1981 de 13 de febrero sobre preceptos Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Recuperat de <https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>
- Vallés, M.S. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valls, R. (2019). Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas. En D. Parra i C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, (pp. 125-148). València: Tirant Humanidades.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R., Martos, M. i Mellado, V. (2009). Aprendizaje escolar y obstáculos: estudio de caso de una profesora de ciencias de secundaria. *Ciência & Educação* (Bauru), 15(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132009000100001>
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ed. Akal.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 43-66. Recuperat de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>

Zugasti, N. (2017). L'exclusió social a Espanya: un impacte desigual (2007-2013). *L'Observatori Social «la Caixa»*. Recuperat de https://observatoriosociallacaixa.org/ca/-/el-desigual-impacto-de-la-exclusion-social-en-espana-2007-2013-?_ga=2.148521908.244738993.1579026389-741865567.1572938590 DOSSIER_CATALAN.pdf Captura 5-11-2019

LEGISLACIÓ CONSULTADA

Constitució Espanyola de 1978. BOE nº.311 de 29-12-1978. Consulta en línia <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCATALAN.pdf>

Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. https://app.congreso.es/consti/estatutos/ind_estatutos.jsp?com=79
<https://www.cortsvalecianas.es/ca-va/composicion/normas/est-autonomia>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970. BOE-A-1970-852. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE nº 154, de 27 de junio de 1980. BOE-A-1980-13661. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

BOE nº 159 de 04/07/1985. BOE-A-1985-12978. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990. BOE-A-1990-24172. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.

BOE-A-1995-25202. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002. BOE-A-2002-25037. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006. BOE-Z-2006-7899. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

BOE nº 295, de 10-12-2013. BOE-A-2013-12886.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº.340, de 30 de diciembre de 2020.

BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política. BOE nº4, de 5 de enero de 1977. BOE-A-1977-165. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-165>
- Ordre 19 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regulen els programes de qualificació professional inicial en la Comunitat Valenciana. DOGV nº.5790 de 23-06-2008. 2008/7764. [https://dogv.gva.es/va/eli/es-vc/o/2008/05/19/\(1\)/](https://dogv.gva.es/va/eli/es-vc/o/2008/05/19/(1)/)
- Ordre 38/2016, de 27 de juliol, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula el Pla d'actuació per a la millora, el Programa de Reforç per a 4t d'ESO, el Programa d'aula compartida per a ESO i s'estableix el procediment per a la dotació de recursos als centres sostinguts amb fons públics, per al curs 2016-2017. https://dogv.gva.es/datos/2016/07/28/pdf/2016_6131.pdf
- Ordre 38/2017, de 4 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'avaluació en Educació Secundària Obligatoria, en Batxillerat i en els ensenyaments de l'Educació de les Persones Adultes a la Comunitat Valenciana. DOCV. Nº 8146 de 10.10.2017. https://dogv.gva.es/datos/2017/10/10/pdf/2017_8755.pdf
- Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu. DOGV nº.8356 de 07/08/2018. https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf
- Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. DOGV. Nº.8540. 03-05-2019. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Resolució de 28 de juliol de 2020, del secretari autonòmic d'Educació i Formació Professional, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat durant el curs 2020-2021. DOGV. Nº.8870 30-07-2020 (inici curs). https://dogv.gva.es/datos/2020/07/30/pdf/2020_6219.pdf
- Resolució d'1 de març de 2012, de la Subsecretaria de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, per la qual es convoca concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de directors de centres docents públics de la Generalitat. [2012/2524] DOCV nº 6736 de 16-3-2012. https://dogv.gva.es/datos/2012/03/16/pdf/2012_2524.pdf
- Resolució de 4 de novembre de 2015, del director general de Centres i Personal Docent, per la qual es convoca la renovació i es determinen els criteris d'avaluació de l'exercici del càrrec de director o directora de centres docents públics, en l'àmbit de la Generalitat. [2015/8943] DOCV Nº-7653 de 9-11-2015. https://dogv.gva.es/datos/2015/11/09/pdf/2015_8943.pdf

Resolució de 8 de novembre de 2019, de la directora general de Personal Docent, per la qual es convoca la renovació i es determinen els criteris d'avaluació de l'exercici del càrrec de director o directora de centres docents públics, en l'àmbit de la Generalitat. [2019/10737] DOCV nº 8678 de 15-11-2019. <https://ceice.gva.es/va/web/rrhh-educacion/convocatoria-renovacion>

Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. DOGV. Nº.6550 23-06-2011. https://dogv.gva.es/datos/2011/06/23/pdf/2011_7216.pdf

ANNEXOS

Annex I-I- Programació del Mòdul Lingüístic-social. Programa de qualificació professional inicial. Operacions auxiliars de manteniment en electromecànica de vehicles. Curs 2009-2010. IES Joan Fuster, Sueca. Vicent Peris de Sales.

Annex I-II- Memòria del Programa de Qualificació Professional Inicial. Manteniment de Vehicles. Tutor Vicent Peris de Sales. Curs 2009-2010. IES Joan Fuster, Sueca.

Annex I-III- Activitat d'Associació de Paraules. Diego García. Programa EVOC.

Annex I-IV- Programació del 4.ESO-PR4. Vicent Peris de Sales. IES Font de Sant Lluís. Curs 2018-2019. Programa de Reforç, mesura extraordinària d'atenció a la diversitat. Art.16.4 Ordre 38/2016 de 27 de juliol.

Annex I-V- Programació experimental 4.ESO. Elecció i temporalització de continguts.

Annex I-VI- L'avaluació dels aprenentatges. Les rúbriques.

Annex I-VII- Dades estadístiques per elaborar exemples de representacions.

Annex I-VIII- Qüestionari Observació. La mirada interessada al barri. Recollida informació.

ANNEX 1.1.

PROGRAMA DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL

Operacions auxiliars de manteniment en electromecànica de vehicles.

MÒDUL LINGÜÍSTIC-SOCIAL

PROGRAMACIÓ.

Curs 2009-2010

Vicent Peris de Sales

QUÈ ÉS EL P.Q.P.I.

Oferta formativa bàsica dirigida a alumnat amb risc d'abandonament escolar amb finalitat professionalitzadora (inserció laboral), madurativa (orientadora) i propedèutica (accés a nivell 2). Ordre 19 maig 2008 de la Conselleria d'Educació DOCV 5790 de 23.06.2008.

OBJECTIUS

Del total d'objectius compresos en la citada ordre, hom ha decidit incidir o prioritzar els dos següents:

- 1-Refermar la maduresa personal i el nivell d'ocupabilitat de l'alumne, a l'adquirir els hàbits i capacitats necessaris.
- 2-Refermar les competències pròpies de la formació bàsica de l'educació secundària obligatòria i, sobretot, la disposició cap a la formació permanent.

OBJECTIUS GENERALS

1. Expressar-se amb fluïdesa, seguretat i de forma comprensible en valencià i castellà.
2. Comprendre i produir textos d'ús habitual en l'àmbit personal, laboral i social.
3. Aprendre a treballar per objectius i projectes.
4. Conèixer les característiques fonamentals del seu medi físic, social i cultural i les possibilitats d'acció en el mateix.
5. Mostrar una actitud oberta cap al coneixement, com quelcom que es construeix socialment a partir de successius plantejaments de problemes i interrogants.
6. Fomentar l'autoestima i la resolució de conflictes dins de l'aula i el centre.

CONTINGUTS

El mòdul lingüístic-social compta amb cinc hores setmanals. Atenent el fet que els alumnes volen bé presentar-se a la prova d'accés a cicles bé cursar els mòduls voluntaris del segon nivell del programa, hom ha decidit impartir els continguts següents, estructurats en dues àrees de coneixement:

1- Àrea lingüística.

S'intentarà dotar els alumnes dels instruments suficients per desenvolupar textos senzills que estiguen ben estructurats i es corresponguen amb el que volen dir.

- La comunicació oral: situacions, tècniques i recursos (conversa, debat, entrevista). Normes de l'intercanvi comunicatiu: escolta, torn de paraula, adequació.
- La lectura expressiva de textos pròxims als interessos dels alumnes amb fluïdesa, pronúncia, entonació i ritme adequats.
- La lectura comprensiva. Tècniques de lectura comprensiva i d'assimilació-síntesi: relectura, ús del diccionari, subratllat, esquema, resum.
- Les normes bàsiques de l'escriptura: presentació, marges, il·lustracions, adequació, cohesió, correcció gramatical i ortogràfica.
- La reflexió sobre la llengua. Les categories gramaticals. Les relacions entre les paraules per la forma i pel significat. Les modalitats oracionals. Els marcadors textuais. Les normes ortogràfiques bàsiques.
- La creació de textos orals i escrits per a expressar sentiments, idees, experiències, fets quotidians pròxims: cartes de sol·licitud de treball i currículum.
- Els principals moviments literaris, els autors més representatius i les seues obres.
- L'animació a la lectura: els alumnes llegiran i interpretaran diversos tipus de textos: novel·les, contes, poemes, còmics, articles periodístics...

2.- Àrea de Ciències Socials.

Es proporcionarà als alumnes els instruments necessaris per a entendre la realitat espacial i temporal present a través del coneixement bàsic dels esdeveniments del passat i de la realitat espacial on habiten.

- La realitat física, política i sociocultural de la Comunitat Valenciana, Espanya i la Unió Europea.
- Interpretació de mapes, plànols, textos descriptius, taules estadístiques, gràfics.
- La periodització històrica. Localització en la línia del temps dels fets històrics més rellevants.
- El món actual: relacions i conflictes. La distribució de la població i el seu creixement. Els moviments migratoris. Els principals conflictes bèl·lics.
- Els drets i els deures que regulen la participació política, econòmica i cultural dels ciutadans.
- La discrepància, la tolerància i el diàleg com a mecanismes per solucionar problemes, a partir de la realització de tasques en comú i la participació en debats.

METODOLOGIA I RECURSOS DIDÀCTICS

Les estratègies metodològiques s'ajustaran a les característiques individuals de l'alumnat. Es partirà d'un estudi individualitzat de cada alumne que ens informe dels coneixements i nivell de competències de cadascú, per tal de planificar i desenvolupar les actuacions didàctiques per

aconseguir reestructurar l'esquema cognitiu i possibilitar que l'alumne siga capaç d'aprendre per ell mateix.

La metodologia serà activa i participativa, a través de la qual a més d'aprendre continguts l'alumne aprenga del treball en grup i la participació. Una metodologia que tinga en compte les capacitats i expectatives de l'alumnat, que respecte el seu ritme i estil d'aprenentatge, en definitiva, una estratègia metodològica que atenga la diversitat.

Serà necessari establir des del primer moment unes relacions d'empatia amb els joves, per tal que arriben a sentir-se còmodes desenvolupant les activitats de formació bàsica. Per mantindre l'interés i la curiositat dels alumnes, a més del tractament individualitzat, caldrà presentar els continguts de tal manera que siguen significatius per a ells, açò és, que representen un ajut per facilitar l'aprenentatge de l'ofici, una ajuda per a l'accés al món laboral i una eina per satisfer les seues necessitats com a ciutadans.

Els materials que s'usen a l'aula els proporciona el professorat, ja que els continguts i els procediments no s'ajusten a cap material curricular conegut a hores d'ara. El material habitual a l'aula serà el següent:

- Material imprés: llibres, revistes, periòdics, diccionaris, fotocòpies.
- Materials diversos de gran format: mapes, gràfics, fotos.
- Connexió a internet, portàtil, pantalla i canó projector.

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES I EXTRAESCOLARS

Es proposaran en col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa i tindran com a finalitat la consecució dels objectius del programa: visionat de pel·lícules, documentals o exposicions...

PROCEDIMENTS D'AVUACIÓ I RECUPERACIÓ

L'avaluació dels aprenentatges i la qualificació del treball dels alumnes es basaran en els següents instruments:

1. Assistència i puntualitat.
2. Treball a l'aula.
3. Participació activa en els debats.
4. Treball a casa.
5. Proves objectives per avaluar el grau d'assimilació dels continguts bàsics en les diferents àrees.
6. Responsabilitat envers els companys i solidaritat en el tracte.
7. Reconeixement del treball alié com a premissa per començar a desenvolupar un treball digne i responsable.

Els alumnes que no assolisquen els objectius de cada trimestre realitzaran activitats de reforç i treballs o proves objectives de recuperació. Si en juny no obtenen una qualificació positiva, els alumnes podran presentar-se a una prova extraordinària en setembre.

CRITERIS D'AVUACIÓ

1-Àrea Lingüística.

- Captar les idees principals i la intencionalitat de textos orals i escrits de diferent tipologia i de nivell adequat a l'edat i coneixements dels alumnes.
- Elaborar i exposar de forma clara i ordenada, oralment i per escrit, les idees i els pensaments propis i els dels altres, sobre temes d'actualitat o d'interés per als alumnes.
- Exposar oralment un tema de manera adequada a la situació comunicativa, coherent, lògica i atractiva.
- Produir textos escrits de diferents tipologies (narració, descripció, exposició, argumentació) amb adequació, coherència, cohesió i correcció ortogràfica.
- Conèixer els principals elements i les normes de la llengua (categories gramaticals, concordances, modalitats oracionals, connectors, procediments de formació del lèxic, vocabulari bàsic, normes ortogràfiques...) i aplicar aquesta reflexió en les produccions orals i escrites, per transmetre adequadament pensaments, opinions, sentiments.
- Conèixer i descriure la realitat lingüística de la Comunitat Valenciana i de la resta d'Espanya.
- Llegir i comprendre algunes obres literàries representatives, o fragments d'elles, clàssiques o juvenils, i valorar la importància de la lectura com a font d'informació d'aprenentatge i de plaer.
- Identificar el gènere dels textos literaris i les seues característiques.

2- Àrea Ciències Socials.

- Conèixer i distingir els elements bàsics del relleu de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i d'Europa.
- Conèixer i localitzar les comunitats autònomes i les províncies, els estats de la Unió Europea i altres països del món.
- Conèixer i analitzar els desequilibris en el desenvolupament de les diferents zones del planeta.
- Obtindre i analitzar informació sobre geografia i història en diferents fonts d'informació: premsa, enciclopèdies, internet...
- Opinar sobre els problemes de la societat actual i respectar els valors, les creences i les opinions dels altres.
- Conèixer i explicar els problemes i els conflictes del món actual: canvi climàtic, globalització, moviments migratoris, guerres, crisi econòmica...
- Respectar el dret de tos a expressar i conservar la cultura pròpia, en el marc del respecte a la convivència democràtica.

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES I EXTRAESCOLARS

Es proposaran en col·laboració amb altres membres de la comunitat educativa i tindran com a finalitat la consecució dels objectius del programa: visionat de pel·lícules, documentals o exposicions...

D'altra banda, les activitats extraescolars previstes són les següents:

- Visita a la fàbrica museu de la xocolata de Sueca.
- Eixida cultural a una representació teatral, a una conferència-xarrada amb un autor literari, a una exposició, al cine o a la fira del llibre (amb més alumnes d'ESO, si escau)
- Visita a un museu de València (IVAM, MUVIM, Sant Pius V) i realització d'un itinerari urbà història.

ANNEX 1.2.

MEMÒRIA PQPI Curs 2009-2010

IES Joan Fuster. Sueca. Curs 2009-2010.

MEMÒRIA DEL PROGRAMA DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL INICIAL MANTENIMENT DE VEHICLES. PRIMER CURS.

Vicent Peris de Sales. Tutor del curs.

Base article 22 de l'ordre de 19 de maig de 2008 (DOCV 5790 DE 23/06/2008).

L'EQUIP DOCENT elaborarà una memòria al finalitzar el programa, que formarà part de la memòria del centre i que contindrà, almenys, els següents apartats:

1.- DADES ESTADÍSTIQUES DE L'ALUMNAT.

Document 1.- Estadístiques numèriques de les incidències del grup per trimestre. Cap d'Estudis. Faltes d'assistència, Retards, Amonestacions, Incidències en la unitat personal.

Document 2.- Actes d'avaluació inicial i de les qualificacions de la primera, segona i avaluació final.

Document 3.- Informació facilitada als pares: Presentació, Calendari escolar del curs acadèmic, Informe preu de llibres i material de taller, Informe avaluació individualitzat, Informe de faltes primer trimestre.

	MLS	MCM	FOL	PRL	MB	TBM	TBE	FCT
NO SUPERA	7	7	9	9	11	9	8	6
SUFICIENT	4	2	2	2	2	3	4	9
BE	1	4	2	2	2	1	1	-
NOTABLE	3	2	2	2	-	2	1	-

Els mòduls es desenvolupen en un horari setmanal de trenta hores¹.

Mòduls formatius de caràcter general:

MLS- Mòdul Lingüístic-Social.

MCM- Mòdul Científic-Matemàtic.

FOL- Formació i Orientació Laboral.

PRL- Prevenició de Riscos Laborals i Qualitat Mediambiental.

FCT- Mòdul Formació en Centres de Treball (150 hores)

Mòduls Específics:

MB- Mecanitzat bàsic.

TBM- Tècniques bàsiques de mecànica.

TBE- Tècniques bàsiques d'electricitat.

¹ Mòduls formatius segons article 12 de l'Ordre 19 de maig de 2008 i <http://orientacionsueca.blogspot.com/2013/02/pqpi.html>

2.- VALORACIÓ RESULTATS ACADÈMICS I PROGRÉS DE L'ALUMNAT.

D'acord amb els acords presos a les sessions d'avaluació hem de fer una valoració positiva dels resultats acadèmics obtinguts. L'avaluació inicial, diagnòstica donava com a problemes previs la falta de motivació de l'alumnat i la manca d'instruments per assolir aprenentatges duradors.

La falta de motivació palesa en les faltes d'assistència i en el mal comportament en classe s'ha atacat amb mesures conjuntes de tot l'equip docent que han generat un millor clima de classe. Abandonament dels alumnes que no intenten variar conducta i millora del clima de classe per poder-se centrar en els problemes d'aprenentatge ha permès desenvolupar el temari.

Informe sobre la inserció sociolaboral aconseguida, al terme del programa, de l'alumnat del curs anterior, amb un seguiment especial en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials permanents.

Aquests elements de la memòria no podem considerar-los.

Informe sobre la prossecució d'estudis per mitjà de l'accés als cicles formatius de grau mitjà i/o obtenció del graduat escolar.

3.- DADES SOBRE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES I ALTRES QUE ES CONSIDERE D'INTERÉS.

Les famílies, generalment, s'han mostrat receptives a les demandes de l'equip docent i s'han implicat en la resolució dels problemes que han anat sorgint a través de diferents reunions grupals, quatre al llarg del curs, i individual amb presència de l'alumne, mínim tres per cada alumne.

Les famílies han demostrat voler ajudar a canviar els hàbits d'estudi dels alumnes però també s'ha fet palès que no tenen els instruments per aconseguir-ho.

El que si ha estat efectiu en el control dels hàbits de treball dels alumnes, ha estat la comunicació gairebé diària entre els membres de l'equip docent i la resposta clara i contundent per part de l'equip directiu.

4.- RECURSOS HUMANS, MATERIALS I COMUNITARIS EMPRATS.

Els recursos que s'han fet servir en els mòduls de formació bàsica han estat:

1. Aula classe dotada de pissarra, videoprojector i connexió a internet.
2. Aula d'informàtica on cada alumne buscava informació de manera dirigida en ordinadors i la guardava al pen drive.
3. Apunts dictats i fotocòpies de textos i problemes matemàtics.

5.- VALORACIÓ GLOBAL DEL PROGRAMA I ESPECÍFICA DEL MÒDUL DE FORMACIÓ EN CENTRES DE TREBALL.

L'equip docent pensa que el programa ha complert els objectius fixats en la programació. De quinze alumnes huit poden promocionar, 54%. Alumnes que han aconseguit interioritzar hàbits de treball i estudi que els permetran tindre aprenentatges duradors.

Els professors pensem que el mòdul FCT permet als alumnes estar de manera continuada en situació de resoldre els problemes que es plantegen i, per tant, cal insistir en la seua eficàcia i millora.

6.- IDENTIFICACIÓ DE DIFICULTATS, NECESSITATS I PROPOSTES DE MILLORA.

Seguidament fem una relació de les dificultats acompanyades de les propostes de millora que s'han plantejat a les sessions d'avaluació. Han estat recollides en informe d'avaluació individualitzat i tractades interindividualment:

1. Problema de definir el perfil d'alumne que ha d'entrar en el programa. Programa voluntari, alumnes només volen via per aconseguir graduat sense requisits normals.
2. Problemes de comportament.
 - a.- Actitud de confrontació, inadequada. Dificultats en parlar bé i en relacionar-se amb companys i professors.
 - b.- Juga amb mòbil, distrau els companys
 - c.- Desconnexió total. Microson o directament dorm a classe.
 - d.- Acumula faltes i retards. Incompliment d'horari
 - e.- Abandona deliberadament algun mòdul o sols en fa un.
3. Problemes d'aprenentatge.
 - a.- Dèficit d'atenció. Aprenentatge lent, descurat, sense regles.
 - b.- No escriu bé, ni bona ortografia ni cal·ligrafia.
 - c.- No llegeix bé, difícil entendre el que diu.
 - d.- Llibreta descurada. No treball diari. Cap tècnica d'estudi.
4. L'equip docent manifesta que caldria augmentar la capacitat sancionadora del professor per a aconseguir un millor control de la classe.

Tots aquests problemes es deuen, també en gran part, que el PQPI és un programa novell que necessita més rodatge per aconseguir definir el perfil de l'alumne que es mereix formar part del programa i també donar al professorat l'experiència necessària per a tractar aquest repte de forma adient.

ANNEX 1.3.**ACTIVITAT D'ASSOCIACIÓ DE PARAULES.**

Diego García programa EVOC.

1- Escriu les paraules (només una paraula per línia) que completen la frase:

VISC EN UN BARRI.

2- Ara ordena les paraules classificant-les d'acord amb la importància que atribueixes a cadascuna d'elles. Primer la més important, segon la segona més important, després la tercera i finalment la quarta.

1.....
 2.....
 3.....
 4.....

3- Finalment escriba la seua justificació per a la paraula que apunte com la més important, com la primera. Motius pels quals la situa

.....

ANNEX 1.4.

PR4_PROGRAMACIÓ

Vicent Peris de Sales.

IES Font de Sant Lluís Curs 2018-2019.

JUSTIFICACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ

1- Curs terminal, final de la formació obligatòria és necessari oferir coneixements bàsics no mínims. No reduir matèria cal reorganitzar els continguts (García-Rubio, 2015)².

2- Final de la formació obligatòria significa que als alumnes s'ha oferit l'accés al dret a l'educació per poder integrar-se en la societat com a ciutadà amb tots els drets. Currículum bàsic permet adaptació a característiques dels alumnes prioritzant criteris d'avaluació i indicadors d'èxit. Destaquem dues afirmacions al preàmbul de la LOMQUE3: «*todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos (...) El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad*».

3- El professor selecciona, tria la manera organitzar el coneixement bàsic a impartir. Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig d'Educació. Reial Decret 1105/2014 de 16 desembre. Annex I de l'Ordre ECD/65/2015 de 21 de gener descriu les competències clau. Document Pont Secundària. Concrecions curriculars. Document pont, perfil de criteris d'avaluació, perfil d'indicadors d'èxit.

4- Tria de la metodologia d'acord amb l'opció ideològica. Opció metodològica és el constructivisme, aprendre socialitzant, i opció sociocrítica. Oferir dret a l'educació complet.

5- L'àmbit permetrà una organització del temps i dels continguts de manera diferent intentant evitar la segregació per motius socials.

ORDE 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. [2011/7216] DOCV N° 6550 23.06.2011.

El professor Xosé Manuel Souto⁴ explica que «*enseñar suposa aprender com una persona genera un coneixement específic*» (2017, p.73).

² 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 doctoral.

³ Ley Orgánica 8/2013 de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE nº295 de 10/12/2013.

⁴ Souto González, Xosé Manuel (2017) Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En Sebastià, Rafael y Tonda, Emilia (coord.), Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI (pp. 73-96). Alicante: Universitat d'Alacant. 221 pàgines. ISBN: 978-84-16724-47-5

La finalitat de l'escolarització obligatòria és crear ciutadans, persones iguals, lliures i solidàries que exerceixen els seus drets polítics i s'insereixen en la societat. El treball és només un dels drets de la persona, sovint sobrevalorat.

La societat històricament s'han organitzat de diferents maneres. Si seguim les aportacions de A.Touraine (citada en Bueno Abad, 2005) les formes d'organització social pretèrites eren jeràrquiques i verticals: s'hi estava dalt d'algú i baix d'un altre. Les formes d'organització actuals, democràtiques són, per contra, horitzontals: hi ha domini, hi ha control també però des del centre a la perifèria, de dins a fora. Control per uns valors, normes i actituds definits. Entre l'acceptació i l'exclusió hi ha una franja perifèrica. Elements amb integració limitada i, per tant, en risc d'exclusió.

Aquest tractament del risc pot seguir dos grans objectius:

INTEGRACIÓ.- Aplicar els valors d'acceptació. Crear un límit mòbil, líquid una frontera permeable que integre persones en risc.

DIFERENCIACIÓ.- Crear fronteres rígides prioritzant la seguretat, ordre i estabilitat del sistema. Tractament excepcional de la diversitat, de la diferència.

Pot aconseguir naturalitzar un tractament excepcional i convertir-lo en norma, justificar fets socials amb criteris biològics.

Tractament de la perifèria que opta el centre.

Al definir les necessitats del centre, el centre s'identifica com a centre PERIFÈRIC, centre en risc que necessita un tractament diferenciat amb mesures d'atenció a la diversitat.

Aquestes mesures per tal que no siguen segregadores d'alumnat s'opta per aplicar-les a la totalitat de l'alumnat a través del pla de transició entre les etapes obligatòries de l'ensenyament en els dos primers cursos ESO seguint l'ordre citada de transició, l'Ordre 46/2011 de 8 de juny.

Alumnat integrat per millorar la qualitat de l'ensenyament el que confirmen les dades tant de convivència, aprenentatge i assistència.

Es mantenen encara alguns entrebancs que dificulten la pràctica educativa:

- La segregació que genera la divisió entre línies valencià-castellà no resolta. Els pares que no volen que els fills es relacionen amb minories la fan servir.
- Les diferències entre estils educatius del professorat tampoc està resolt. Aquesta diferència pot simplificar-se en dos estils: el professor aïllat que segueix disciplina i no experimenta i el professor connectat, disposat a treballar en grup que experimenta i proposa alternatives.
- Imatge del centre tant en alumnes, famílies i professorat que condiciona la funció social assignada a educació. És una guarderia (funció de custòdia de l'alumnat) que

⁵ Bueno Abad, J.R. (2000) Concepto de representaciones sociales y exclusión. Acciones e investigaciones sociales, ISSN 1132-192X, Nº 11, (Ejemplar dedicado a: Jornadas conmemorativas del X Aniversario de la incorporación de Trabajo Social a la Universidad de Zaragoza, con el título "Exclusión, Vejez y Trabajo Social" : 6, 7 y 8 de abril, 2000 / Escuela Universitaria de Estudios Sociales (dir. congr.), págs. 23-48

dona titulacions. La graduació es considera obligatòria, independent dels objectius assolits per l'alumnat.

6- Esforç que alumne aprenga a adquirir coneixements i transmetre'ls de manera eficient. Seguim les aportacions de Xosé Souto (2017) respecte de la gradació en l'adquisició de coneixements pels alumnes.

Opció pel model professor-investigador, experimentar millores ensenyament.

Programació dividida en tres trimestres. Cada trimestre centrat en un tipus determinat de competències.

Cada trimestre finalitza amb la presentació d'un projecte grupal i una exposició personal.

El material dels alumnes són dues llibretes, una per a apunts i l'altra per composició de textos.

L'accés a l'aula d'informàtica també és necessària per a elaborar els projectes trimestrals.

Horari de deu hores setmanals, agrupades en sessions de cent minuts, dues hores seguides.

PR4							
Temps	Competència	Projecte	Eixida	Document	Exercici llengua	Composició textos	Lectura
1-TRIM	Procediments	Ciutat	Cabanyal	Tornallom	Gramàtica	Problemes	
2-TRIM	Conceptes	Ciudadà	Almoïna	Batalla	Text	Ficció	
3-TRIM	Valors	Poder	IVAM	Economia	Visual	actualitat	
AVAL							
RETRO							

1- TRIMESTRE. Fins Nadals. 10 setembre-21 desembre; 75 dies; 15 setmanes.

1- Competències estructurants:

Procediments: explicar molt bé de nou tot el que vull que facen.

Textos, gràfics, mapes i presentació de resultats.

2- Projecte: La ciutat i els seus problemes:

NÓS PROPOMOS. Presentació internacional.

3- Eixida: Poblat marítims. Problemes urbans, regeneració.

4- Documental. A tornallom.

5- Llengua: 1- Normes i exercicis d'ortografia, gramàtica.

2- Quadern de composició de textos. Pràctica setmanal.

Correcció a classe formal i contingut.

3- Lectura: llibre particular o de biblioteca que els agrada.

Correcció: la composició de textos i presentació companys.

2- TRIMESTRE. Fins Pasqua. 7 gener-17 abril; 69 dies; 15 setmanes.

1.- Competències estructurants: Conceptes.

Formes d'organització del poder polític: sobirania, poder, autoritat, distribució territorial del poder, les fronteres i els límits.

- 2- Projecte: El ciutadà i la política. Què significa ser espanyol?
- 3- Eixida: Almoïna. Centre històric.
- 4- Documental: La batalla de València i Conquesta cristiana del Regne.
- 5- Llengua:
 - 1- La composició de textos. Souto. Descriptiu, argumentatiu.
 - 2- Quadern de composició de textos.
 - 3- Lectura llibre literatura biblioteca.

3- TRIMESTRE.- Maig. 23 dies; 5 setmanes.

- 1- Competència estructurant: Els valors. La filosofia abismal. Sousa.
Frontera, limes, dins-fora, perifèria,
- 2- Projecte: Globalització i mundialització. Món des de 1945.
- 3- Eixida: IVAM-Beneficència.
- 4- Documental: TV3 Economia en colors. Voluntat, Ulises.
- 5- Llengua:
 - 1- Composició de textos. Els audiovisuals.
 - 2- Quadern de composició de textos.
 - 3- Llectura llibre literatura biblioteca.

4- RECAPITULACIÓ. 18 juny acaben; 12 dies; 2 setmanes.

PR4 PROGRAMACIÓ SETMANAL. Horari fix cada setmana.

Activitats fixes a la setmana, la distribució es pot acordar amb alumnes.
Crear compte correu grup PR4 per enviar i rebre informació.

A- ACTIVITATS SETMANALS.

- 1- Dictat sobre tema UD. Procediment: 15 minuts dictat, 15 minuts correcció, 15 minuts explicació d'errades i tipus de text hem treballat.
 - 1 trimestre- ciutat
 - 2 trimestre- ensenyament
 - 3 trimestre- política
- 2- Treballar presentació- caligrafia, ortografia i puntuació. (ordinadors)
- 3- A partir dels dictats elaborats al quadern de composició textos, elaboració d'una narració. També es pot veure propostes Tony Ryan: Thinker Keys propostes creatives.
- 4- Hora següent ocupada en lectura llibre els agrada. Llibre de la biblioteca o particulars. Biblioteca barri, he contactat i tenen disponibilitat total.
Resultat final: exposició 5 minuts lectors i preguntes dels companys.
- 5- Hora pràctica exercicis ortografia als ordinadors.
- 6- Tres hores a la setmana per elaboració del projecte.
- 7- Hora taller de geografia. Les representacions en base apunts 1 ESO.
- 8- Hora explicació conceptes.

B- EIXIDES EXTRAESCOLARS.

Cada unitat didàctica associada al projecte pensem en eixides

1 Trimestre. La Ciutat.

1- Cabanyal Ciutat Arts. Els problemes de la ciutat. Octubre.

2- Museu Història de la Ciutat. El creixement urbà. Inicis desembre.

2 Trimestre. L'Ensenyament.

3- Beneficiència IVAM. Les mestres de la República. Finals de gener.

4- Almoina- Abans de Falles.

3 Trimestre. Política i ciutadania.

5- RENFE i la Finca Roja. Maig.

C- AVALUACIÓ.

Avaluar el producte, els resultats: Valor similar llibreta, regularitat, assistència, proves...

Destacar els elements avaluats que li costa més a l'alumne.

Necessaris la llibreta, la carpeta de representacions i els mails...

Hora setmanal		
	Activitat	Avaluació
1	Dictat	Ortografia i fluïdesa escrita.
1	Composició	Creativitat, capacitat creació textos.
1	Lectura	Explicació oral del que ha llegit base guió. Exposició 5 minuts Preguntes alumnes (donen nota).
1	Ortografia	Recorden les normes i les apliquen.
1	Conceptes	Llistat quinze o vint per Unitat Didàctica. Definir, relacionar entre ells i saber utilitzar altre context.
1	Taller geo	Transformar, traduir la informació numérica o textual en representacions: gràfic lineal, barres o sectors i mapes temàtics.
3	Projecte	1 Trimestre- Nós Propomos. 2 Trimestre- Escola. 3 Trimestre.- Quina UE vullc.

ACTIVITATS INICIALS.

1- Activitat inicial idees prèvies alumnes. Enquesta Diego.

2- Activitat lectura text valencià-castellà. També traduir d'un a altre.

3- Activitat redacció sobre text: segregar idea principal de secundàries.

D- RECURSOS AUDIOVISUALS.

A cada document fer evidents els sis elements necessaris en representació:

1- Variable. 2- Valor. 3- Títol. 4- Llegendà. 5- Font. 6- Escala.

Títols accessibles youtube.

1- Obsolescència programada.

2- Niños de la tercera cultura. Third Culture Kid.

Model exposició professora sueca. Llibre diu també important.

HSBC world local banc advert.

3- Fanzara Bruticia o art Graffitis (21-X)

4- Tornallom. Problemes urbans (31-X)

5- Economia en colors TV3. Emés 5-11-2017. Impaciència i temptació.

6- Docufilia. La Il·lustració, l'evolució. El viatge perdido de Darwin. Evolució-adaptació.

7- Anglès- Happy learning.

The water cicle. Reduce, reuse and recycle. Industrial revolution.

8- Docufilia- Documentals d'història contemporània.

9- La batalla de València. Del roig al blau la transició valenciana.

10- Enric Ramiro Roca: *La maleta de la ciència; La baralla de les dones.*

PROGRAMACIÓ.

Base programació els estàndards del currículum.

Triar- Objectius.- Creure en les seues possibilitats. AUTOESTIMA.

Continguts.- Organitzats en tres unitats didàctiques. Unitat didàctica per trimestre.

Resultat final clau. Tindre clar tercer trimestre serà molt curt.

1- El Barri. Nós Propomos.

2- L'escola. L'escola mutant.

3- Les fronteres. UE, estat, CCAA, ciutat. Distribució territorial del poder.

Criteris avaluació.- Guiarà la seqüència d'activitats.

9 hores setmanals:

- Contingut social.- conceptes estructurants 15 per trimestre.

- Treball lingüístic.-

1- Individual.- pràctica ortografia ordinador.

Quadern composició de textos.

2- Grup.- Projecte trimestral.

ANNEX 1.5.

PROGRAMACIÓ EXPERIMENTAL 4 ESO

BLOC 1-

CONTINGUTS COMUNS A L'APRENTATGE DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA.

Font: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014770261&name=DLFE-929526.pdf

- 1- Índex.
 - 0- Elements bàsics per programació.
 - A- Temporalització.
 - B- Explicació dels elements bàsics en història.
 - C- Procediments: representació i tractament de textos.
 - D- Avaluació. Rúbrica fixa progrés.
- 2- Pràctiques procedimentals.
 - A- Els textos.
 - B- Les línies del temps.
 - C- Els gràfics.
 - D- Els mapes temàtics.
- 3- L'avaluació dels aprenentatges. Les rúbriques.

1.0.- ELEMENTS BÀSICS PER A LA PROGRAMACIÓ.

Quadre 5.1.- Esquema bloc 1 Continguts comuns a l'aprenentatge de Geografia i Història.

	Continguts	Criteris	Indicadors
	Definir problemes.	Seleccionar fonts.	Formula problema.
1	Causa-conseqüència-	Organitzar temps.	Planifica solució.
2	Obtindre informació fiable-	Triar, comprendre i valorar.	Selecciona, compren, interpreta.
3	Anàlisi documental-	Representació.	Representa. Interpreta.
4	Citar fonts-	Comunicar resultats.	Compleix requisits formals.
5	Usar ferramentes TIC.	Compartir entorns.	Ús responsable, citació.
6	Mostrar sentit crític.	Creativitat, alternatives.	Relaciona competències.
7	Treballar en equip.	Participar, empatia.	Rols, suport a companys.
8	Autorregular-se.	Consciència, curiositat.	Perseverança en tasques.

Quadre 5.2.- Enunciat de diferents organismes per definir les competències bàsiques.

OCDE DeSeCo	Unió Europea EURYDICE	Generalitat Valenciana Ordre 38/2017 de 4 octubre
Llenguatge, simbologia i textos	Comunicació llengua materna	Comunicació Lingüística
El saber i la informació	Comunicació llengües estrangeres	Competència matemàtica ciència i tecnologia
Les tecnologies	Competència digital	Competència digital
Establir bones relacions amb els altres	Competència matemàtica	Aprendre a aprendre
Cooperar, treballar en equip	Sentit iniciativa i esperit empresarial	Competències socials i cíviques
Gestionar i resoldre conflictes	Competències interpersonals	Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor
Actuar en un context global	Aprendre a aprendre	Consciència i expressions culturals.
Realitzar un projecte de vida personal	Valorar importància expressió cultural	
Defensar els drets propis i interessos		

Font: Elaboració pròpia 2019.

1.A.- TEMPORALITZACIÓ. Estimació.

1^a setmana- 9 setembre.- Explicació normes del departament i manera avaluar.

2-3-4-5 setmanes x 3 = 12 sessions. Explicació tècniques procedimentals.

Setmana	Sessió	Activitat
1	1	Explicació normes i criteris d'avaluació departament
	2	Explicació paradigma històric
	3	Els procediment de representació i tractament textos
	4	La línia del temps.
2	5	El gràfic lineal-barres. El vídeo.
	6	El gràfic de sectors. La foto.
	7	Exercicis de consolidació.
3	8	El mapa temàtic 1
	9	El mapa temàtic 2
4	10	Exercicis de consolidació.
	11	Els textos. Requisits de forma i coherència.
	12	La finalitat dels textos. Causalitat, canvi-continuitat
5	13	Exercicis de consolidació.

1.B.- EXPLICACIÓ ELEMENTS BÀSICS EN HISTÒRIA.

- 1- Causalitat històrica.
- 2- Canvi-continuitat.
- 3- Planificació treball històric. Requisits de forma i coherència.
- 4- Pensament crític.

1.C.- PROCEDIMENTS: REPRESENTACIÓ i TRACTAMENT DE TEXTOS.

Clau: Citar les fonts de les dades i valorar la seua fiabilitat.

Reconèixer els requisits de forma i coherència de la informació que ens arriba.

La tècnica és independent del contingut que es vol representar.

- 1- La Representació.

Quadre 5.4.

Llenguatges			
verbal finalitat	descriptiu	narratiu	argumentatiu
verbal formal	esquema	comentari	opinió
audiovisual anàlisi	obra art	cinema	documental
cartogràfic	mapa temàtic	mapa concpetual	mapa històric
estadístic	gràfic línia/barra	gràfic sectors	línia del temps
TIC	buscar	presenta resultats	
	seleccionar		
	emmagatzemar		

Presentar la realitat amb interès a partir de signes o símbols.

Fer-la present a partir de paraules o figures que reté la imaginació.

Representar per oferir i emmagatzemar informació clara de forma ràpida.

Voluntat de traslladar informació d'un suport o llenguatge a d'altres.

- 2- El tractament de textos.

1.D.- AVALUACIÓ. Indicadors d'èxit. RÚBRICA QUE ORIENTA PROGRÉS.

Ordre 38/2017 de 4 d'octubre de la Conselleria que regula avaluació.

Art.4- Avaluar les competències clau. «*Escollir estratègies i ferramentes per avaluar (...) en resolució de problemes que simulen contextos reals*»

Les competències resolen tasques i, a la vegada, són avaluades a través de tasques.

La competència demana la combinació de coneixements per resoldre problemes en un context donat, es treballaran de manera integrada. Permeten la gradació dels aprenentatges.

Quadre 5.5.

Verb demana al que afegeix	Competència mostrada				
Acció caminant a domini	insuficient	baixa	bàsica	avançada	excel·lent
A l'acció, al verb demana objectiu es va complicant afegint elements de complexitat					
Acció (p.ex: compren, analitza...)					
Acció amb suport professor					
Acció amb supervisió professor					
Acció amb col·laboració companys					
Acció amb autonomia					
Acció de forma crítica					
Acció i selecció					
Acció i representació					
Interés i motivació en superar-se					

2. – ELS PROCEDIMENTS DE REPRESENTACIÓ:**2.A.- ELS TEXTOS.****2.B.- LÍNIES DEL TEMPS, GRÀFICS I MAPES TEMÀTICS.**

Els gràfics, mapes i línies del temps necessiten per la seua elaboració seguir un mètode (meta=final + odos=camí), un procediment per la seua elaboració primer i pel posterior comentari i enteniment de la representació.

Els elements que calen completar abans fer la representació són els següents punts:

- 1- Variable. 2- Valor. 3- Font. 4- Títol. 5- Llegenda. 6- Escala. 7- Elaboració.
- 8- Comentari.

1- La variable és l'element que vull representar, és la base que permetrà elaborar la representació i, per tant, donarà títol a la representació. Pot ser única o concórrer vàries.

2- El valor és la manera que es quantifica la variable. El valor pot ser absolut, sense referir-se a cap altre element, o pot ser relatiu, relacionant amb altres elements. És essencial fer aquesta primera distinció tant per entendre la representació resultant com el seu comentari. Sempre que es pugui hem d'optar pels valors relatius, ja que permeten millors comparacions als comentaris.

3- Font es refereix a l'origen d'una informació. La font sempre ha d'estar present en qualsevol representació i pot ser de tres formes: Font elaboració pròpia quan la responsabilitat i validació de les dades que serveixen per a la representació són de l'autor; Font desconeguda quan no es coneixen l'origen de les dades. Malgrat que no es conega, s'ha de fer explícita aquesta situació i finalment la font que podem citar autor, document, any, etc. (nosaltres seguirem les normes de citació APA 6)

4- El títol que situarem al damunt de la representació consta de tres elements: la variable, l'espai i el temps que es refereix. Quan falte algun element s'ometrà però la variable sempre hi serà.

5- La llegenda són els símbols (puntuals, lineals i espacials) que serveixen per a explicar els elements del gràfic, mapa o línia del temps.

La llegenda només serà innecessària quan hi representem gràficament una única variable.

6- Escala és la relació entre la distància representada al gràfic o mapa i la realitat que vull representar. Correlació entre centímetres representats i distància o quantitat del valor que representaré.

Sèrie graduada de valors d'una mateixa qualitat que permet crear dimensions relatives o proporcionals en la representació.

Relació constant que hi ha entre una distància mesurada sobre un mapa o plànol i la distància corresponent mesurada sobre el terreny representant.

L'escala, com veurem, és l'element que més varia segons les exigències de cada tipus de representació. La relació amb els valors que presenten els diferents elements de les variables són determinants per establir l'escala de representació.

7- ELABORACIÓ.

2- Pràctiques procedimentals.

A- Els textos.

B- La línia del temps.

C- Els gràfics.

D- Els mapes.

2.B.1.- LA LÍNIA DEL TEMPS.

Convertir temps en espai. Distància temporal convertida en centímetres

Traslladar la distància en temps a distància en foli.

D'anys, segles o mil·lennis a centímetres. La proporcionalitat.

Elements que sempre acompanyaran qualsevol procediment de representació.

La línia del temps trasllada a centímetres i mil·límetres el temps, la cronologia.

Cal distribuir proporcionalment en, més que una línia haurà de ser una franja, el temps els fets que volem representar.

Seguim el mètode proposat per les altres representacions:

1- Variable: fer-la explícita, deixar-la clara. Periodització o algun element del temps.

2- Valor: el valor serà el temps i les divisions cronològiques seran unitats temporals: mesos, anys, segles, mil·lennis...

3- La font: desconeguda, elaboració pròpia o citació APA6.

4- Títol: variable/s més temps més espai.

5- Llegenda: cal que busquem la simplicitat per afavorir la comprensió. Si posem massa elements, la línia del temps perdrà la seua funció de comparar l'aparició de fets històrics

en seqüències temporals que fixem.

6- Escala: únic eix on temps es trasllada a centímetres.

7- ELABORACIÓ

Exemples de línia del temps.

<http://www.iesgregorimaians.org/moodle/course/view.php?id=121§ion=8>

2.B.2.- ELS GRÀFICS.

<https://youtu.be/rJPYV7V7ssc>

<https://youtu.be/KZOD-8AEtoY>

Els tres gràfics més utilitzats són els gràfics lineals-barres, i els gràfics de sectors.

El gràfic lineal-barres serveixen per a representar l'evolució de les variables en el temps, són una mena de vídeo. El gràfic de sectors, en canvi, serveix per a representar la distribució de les variables en un moment donat, una foto.

Els gràfics lineals-barres si representem una sola variable, no els cal llegenda.

Els gràfics de sectors sempre s'acompanyaran amb llegenda.

Elaboració dels gràfics lineal-barres. <https://youtu.be/1pkqZVIJTh8>

1- Fer explícita la/es variable/s.

2- Explicar el valor, relatiu-absolut, amb el que la variable es presenta.

3- Fixar la font per validar la informació que ens ha arribat.

4- Fixar el títol compost per: variable més espai més temps.

5- Fixar, si cal, la llegenda. La llegenda per norma general tindrà quatre elements. Només tindrà més o menys elements de manera excepcional.

6- L'escala mostra la proporció de l'element representat.

En un gràfic lineal-barres l'eix vertical servira per a fixar el valor amb el qual es representa la variable. El valor màxim estarà allunyat de la confluència entre eixos. Es buscarà la màxima simplicitat i facilitat en la representació.

L'eix horitzontal representarà de manera proporcional la distribució del temps on evoluciona/en la variable/s. La distribució serà proporcional.

7- ELABORACIÓ: Elaboració dels gràfics de sectors. https://youtu.be/tIRgij_xwI8

Punt 1 al 4 serveix el que ja està exposat.

5- La llegenda tindrà quatre elements. Si hi ha elements amb poca representació, quedaran inclosos al grup D'ALTRES (pot convertir-se en punt 5).

6- L'escala s'elaborarà seguint els següents passos:

1- Tots els valors es passaran a percentatge i la seua suma s'aproximarà a %

2- Cal simplificar, és millor no treballar amb decimals, buscarem arrodonir.

3- Si hi ha més de quatre variables les de menor valor se sumaran i constaran com a ALTRES.

4- Es farà una distribució proporcional dins la circumferència que servirà de referent per la representació.

2.B.3.- ELS MAPES. Exemple

<https://geografiabatxillerat.wordpress.com/2017/06/26/procediments-en-geografia/>

Els mapes són representacions que, a diferència dels gràfics, tenen una clara referència espacial.

Els mapes que anem a treballar seran mapes temàtics, basats en una o poques variables, i representarem amb una gradació de color la presència diferenciada del valor.

El mapa base serà el mapa polític de l'estat espanyol dividit en comunitats autònomes.

Base els mapes dels exàmens PAU i a d_maps.com.

Elaboració del mapa temàtic:

1- Fer explícita la o les variables.

2- Explicar el valor, relatiu-absolut, amb el que la variable es presenta.

3- Fixar la font per validar la informació que ens ha arribat.

4- Fixar el títol compost per: variable més espai més temps.

5- Fixar la llegenda. La llegenda per norma general tindrà quatre elements. Només tindrà més o menys elements de manera excepcional, per exemple hi hagen espais que els falten dades.

Per fixar els quatre elements de la llegenda és interessant tindre present la mitjana per tot l'estat, si es coneix. La distribució proporcional de la llegenda es farà de la següent forma: Primer al valor màxim li restem el valor mínim aconseguint el volum del valor que representarem. Després el resultat el dividim per quatre perquè volem quatre elements a la llegenda. El valor de l'estat convindria que estiguera entre els elements centrals de l'escala. Seguidament agruparem les CCAA segons els blocs on els podem incloure. No aconseguirem una distribució proporcional però el que hem d'evitar és que algun element quede sense representació o amb només una CCAA.

Finalment veurem si la variable territorialitza i ens ajuda al comentari del mapa.

6- L'escala mostra la proporció de l'element representat. En els mapes ens ve donada pel que no hem de fer cap acció.

7- ELABORACIÓ.

8- COMENTARI.

ANNEX 1.6.

L'AVALUACIÓ DELS APRENTATGES. LES RÚBRIQUES

EXERCICIS

Els exercicis proposats estan condicionat per la rúbrica que ordena la manera de treballar dels alumnes, ofereix un mètode de treball vàlid. Aquest model es basa en les indicacions que les Comissions de Selecció de les EBAU difonen. La pròpia Comissió assenyala com a principal problema que els alumnes no entenen bé les preguntes i, com a resultat, les respostes no són congruents.

Articularem una progressiva exigència en les propostes d'activitats intentant oferir diferents nivells de dificultats que s'incrementarà al llarg del curs.

Encara que siga difícil situar les fronteres entre les diferents etapes proposem les següents:

- 1- Comprensió de la qüestió.
- 2- Comprensió amb suport del professor.
- 3- Comprensió amb supervisió del professor.
- 4- Comprensió amb col·laboració entre iguals.
- 5- Comprensió amb interpretació crítica dels resultats.
- 6- Comprensió i exposició dels resultats del treball.
- 7- Interés personal per superar-se.

LA VALORACIÓ DE LES REPRESENTACIONS

La rúbrica que valora l'elaboració de les representacions se centrarà en les indicacions que les Proves d'Accés a la Universitat fixen per la matèria geografia al País Valencià.

- 1- La claredat, netedat i distribució equilibrada dels elements representarà el 30% de la nota final.
- 2- El títol, llegenda, font i valor estaran presents a la representació i tindran un valor del 15% cadascú, és a dir representaran el 60% de la nota final.
- 3- El 10% restant s'aplicarà a aquelles representacions que mostren interès i motivació en elaboració.

Quadre 6.1.

	Excel·lent	Molt bé	Bé/regular	Malament	Deficient
Claredat i equilibri	Clar, complet i equilibrat	Clar i complet.	No massa clara.	Presentació millorable	Presentació deficient
PRESENTACIÓ					
TÍTOL					
LLEGENDA					
VALOR					
FONT					
CORRECCIÓ	Totes fetes i corregides.	Manquen menys de 5	No sempre corregides.	No corregides.	No té activitats.
APROFUNDIMENT: Nivell d'aprenentatge (procés) propi de la seua etapa.	Estan realitzades amb interès i dedicació.	La majoria de les activitats estan ben fetes.	Activitats fetes amb poc interès.	Totes les activitats estan fetes sense interès.	Les activitats incompletes o deficientes.
PUNTUACIÓ TOTAL VALORACIÓ.	10	8	6	4	2

Quadre 6.2.

	Excel·lent	Molt bé	Bé/regular	Malament	Deficient
PRESENTACIÓ general, escriptura a bolígraf.	Clara, ordenada i maquetada.	Clara, ordenada i completa.	No té és massa clara.	No té una bona presentació.	Bruta, trencada o deficitària.
	1	0,7	0,5	0,3	0
ORDRE: Portades i numeració de les activitats (número, enunciats).	Portades decorades i activitats numerades.	Portades senzilles i activitats numerades	Portades millorables o no numerat.	Manquen moltes portades o numeració.	No hi ha portades ni numeració de les activitats.
	2	1,5	1	0,5	0
ACTIVITATS: Han d'estar realitzades totes les activitats i corregides.	Totes fetes i corregides.	Manquen menys de 5 curtes o 1 llarga. Corregides.	Manquen entre 5-10 curtes o 2 llargues. No sempre corregides.	Maquen més de 15 activitats curtes o 3 llargues. No corregides.	Manquen la majoria de les activitats. No corregides.
	4	3	2	1	0
APROFUNDIMENT: Nivell d'aprenentatge (procés) propi de la seua etapa.	Estan realitzades amb interès i dedicació.	La majoria de les activitats estan ben fetes.	La majoria de les activitats estan fetes amb poca dedicació.	Totes les activitats estan fetes sense interès.	Les activitats que estan fetes estan incompletes o són insuficients.
	3	2,25	1,5	0,75	0
PUNTUACIÓ TOTAL VALORACIÓ.					

ANNEX 1.7.

DADES ESTADÍSTIQUES PER ELABORAR EXEMPLES DE REPRESENTACIONS

Quadre 7.1.- Població per lloc naixement àmbit la Font de Sant Lluís.

	Mont-Olivet	Na Rovella	En Corts	Total		Acumulat
Total	19.448	7.815	12.106	39.369	%	
València	10.342	4.156	6.364	20.862	52,9	
Comunitat	1.658	620	971	3.249	8,2	61,1
Estat	2.686	1.527	1.711	5.924	15,0	76,1
Estranger	4.762	1.512	3.060	9.334	23,7	99,8
Total	3.246	1.029	2.137	6.412	%	
UE	989	230	510	1.729	26,9	
Europa	196	130	86	412	6,4	33,3
Amèrica	372	61	183	616	9,6	
Amèrica Sud	1.006	244	581	1.831	28,5	38,1
Àsia	499	196	546	1.241	19,3	
Altres	13	0	1	14	0,2	28,4
Africa	171	168	230	569	8,9	

Font: Elaboració pròpia en base dades Oficina Estadística Ajuntament de València i Institut Valencià d'Estadística. 2020.

Quadre 7.2.- Dades mapes temàtics.

2018	Nat	Nat	Mort	Generar indicador nou.
Andalucia	32.264	8,45	866	
Aragón	4.615	7,58	10,72	
Astúries	2.522	5,60	12,93	
Balears	4.352	8,75	6,98	
Canàries	6.914	6,75	7,45	
Cantàbria	1.717	6,55	10,49	
C. Lleó	7.077	6,24	12,15	
C. Manxa	6.914	7,80	9,64	
Catalunya	28.714	8,46	8,86	
València	17.616	7,68	9,16	
Extremadura	3.677	7,33	10,73	
Galícia	7.695	6,14	12,01	
Madrid	26.844	8,74	7,07	
Múrcia	6.390	9,92	7,66	
Navarra	2.655	8,35	9,01	
Euskadi	7.431	7,41	10,02	
Rioja	1.184	7,45	10,25	
España	170.074	7,94	9,10	

Quadre 7.3.- Dades línia del temps. Sistemes polítics España S. XX.

- 1902- Majoria Edat Alfons XIII. Constitució 1876.
- 1923- Cop Estat Primo de Ribera. Dictadura amb Monarquia.
- 1931- Eleccions Municipals i proclamació II^a República. Constitució.
- 1936- Guerra d'Espanya. Dos sistemes polítics.
- 1939- Dictadura Franquista.
- 1975- Mort Franco. Transició política. Monarquia Juan Carlos.
- 1978- Aprovació Constitució 1978.
- 1986- Integració en la Unió Europea.
- 2022- Actualitat.

Quadre 7.4.- Població ocupada per sectors econòmics a Espanya (en %)

ANY	PRIMARI	SECUNDARI	TERCIARI
1950	47,6	26,5	25,9
1960	39,7	33,0	27,3
1970	29,1	37,3	33,6
1981	15,7	35,8	48,5
1991	10,2	33,0	56,8
2001	6,2	31,2	62,6

Font: Examen EBAU Geografia. Censos de població

Quadre 7.5.- Espanya. Evolució població ocupada.

	1976	1984	1992	2000	2008
Primari	21,2	18,0	9,7	6,6	4,0
Secundari	37,4	32,8	32,0	31,3	26,3
Terciari	41,3	49,2	58,2	62,1	69,6

Font: INE, enquesta de població activa.

ANNEX 1.8.

QÜESTIONARI OBSERVACIÓ (Elaborat per l'Equip Docent d'Àmbit 2º.ESO 2017-18).

DATA: _____ **GRUP:** _____

Membres del grup:

GRUP Nº: _____

ALUMNE/A

1: _____

ALUMNE/A

2: _____

ALUMNE/A

3: _____

ALUMNE/A CÀMERA: _____

Informe de l'alumnat com a resultat de l'observació

Data:

Recorregut dia 1:

Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata-Sapadors-Perfecte/Planes-Carrera St Lluís-
Waksman- Rubén Vela- Bèrnia- Ausiàs March- Germans Maristes- Paco Pierra- Pintor Gasent--
Pavelló Font de Sant Lluís- IES

Data:

Recorregut dia 2: Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata- Sapadors- Mestre Aguilar- Pere
II el Gran- Martí- Gran Via- Hernán Cortés- Ciril Amorós- Mercat de Colón- Joaquin Costa-
Duc de Calabria- Mariola- Amado Granell- IES.

ALUMNE/A 1: _____

1. Contaminació atmosfèrica al barri

Consulta el mapa de la contaminación del aire aqicn.org/map/spain/es/

Observacions:

2. Contaminació acústica (App Decibel10)

Lloc i hora:

Lloc i hora:

Lloc i hora:

Observacions:

3. Contaminació lumínica

Gravació per la nit

Lloc i hora:

Lloc i hora:

Lloc i hora:

Nombre de fanals en un carrer:

Lloc i quantes funcionen (ex. 7 de 10)

Mapa contaminació lumínica <https://www.lightpollutionmap.info/>

Observacions:

4. Residus i neteja

Nombre de papereres:

Carrer:

Carrer:

Nombre de contenidors i tipus:

Carrer:

Carrer:

Camions de recollida d'escombraries:

Hora:

Persones encarregades de neteja:

Llocs on hi ha fem fora dels contenidors: pocs molts cap

Horaris d'arregla:

Brutícia del sòl (caques, papers, puntes de cigarrets, xicles, pipes...)

pocs molts cap

Serveis de neteja que veiem: pocs molts cap

Hi ha grafitis? pocs molts cap

Per a casa:

Quants envasos de plàstic tens a la nevera de ta casa?

Quant pesa el fem de ta casa?

Observacions:

5. Plagues

Hi ha rates, panderoles, altres ?

Observacions:

6. Urbanisme racional/irracional

Obres aturades poques moltes cap

Quantitat de solars:

Quantitat de cases deshabitades:

Hi ha model de barri o model de complexe residencial, finques aïllades?

Com són les façanes?

Boniques, elaborades, semblen més senzilles o més riques

Voreres: amples estretes

Observacions:

INFORME ALUMNE 1: _____

Data: _____

Recorregut dia 1:

Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata-Sapadors-Perfecte/Planes-Carrera St Lluís- Waksman- Rubén Vela- Bèrnia- Ausiàs March- Germans Maristes- Paco Pierra- Pintor Gasent-- Pavelló Font de Sant Lluís- IES

Recorregut dia 2: Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata- Sapadors- Mestre Aguilar- Pere II el Gran- Martí- Gran Via- Hernán Cortés- Ciril Amorós- Mercat de Colón- Joaquin Costa- Duc de Calabria- Mariola- Amado Granell- IES.

ALUMNE 2: _____**7. Canvi climàtic i gestió de l'aigua**

Temperatura: Dia i hora:

Aires condicionats que s'observen pocs molts cap

Nombre de fonts públiques:

Deforestació: parcs amb arbres o parcs amb ciment. Nombre de carrers amb arbres o no.

Presència de parcs:

Molts o pocs arbres i de quin tipus (grans i frondosos o petits)

Per a casa:

Calcular consum d'aigua a casa (marraixes, factura...)

Gestió de l'aigua a casa:

Observacions:

8. Joves i oci

Venda d'alcohol i tabac a menors (identificar els llocs)

Drogaadició en joves (punts de venda, on al barri es ven...)

Alternatives a l'oci consumista

Presència de fumadors irresponsables

Joves fumadors:

Observacions:

9. Igualtat/ Desigualtat social

Presència de pobres (rodamons, gent pobra...) On?

Atur a les famílies dels membres de l'equip

Treballs marginals

S'identifiquen malalties provocades per la pobresa?

Observes persones amb mala alimentació provocada per la pobresa?

Hi ha porters a les finques?

Quin tipus de cotxes es veuen?

Presència d'elements de luxe

Presència de diversitat ètnica

Com veus la gent?

Creus que són més o menys rics?

Com t'imagines que són les cases per dins? (Petites, grans, boniques ...)

A què creus que es pot dedicar la gent que viu en aquesta zona?

Nombre de cartells públics en valencià en cada carrer:

Nombre de cartells públics en castellà en cada carrer:

Nombre de cartells públics en altres idiomes en cada carrer (especifica idiomes):

Observacions:

10. Racisme-xenofòbia-homofòbia

Experiències pròpies:

Freqüència (per carrer) de banderes nacionals en els balcons:

Observacions:

11. Transport

Transport públic, presència de metro bus altres:

Línies que passen pel barri:

Carril bici-per on passa?

S'usa més transport públic o privat?

Observacions:

12. Animals en la ciutat

Hi ha animals abandonats?

Observeu maltractament animal?

Hi ha una protectora d'animals al barri o prop?

gats alimentats

Observacions

13. Seguretat ciutadana i vandalisme

Presència de policia local passejant	poca	molta	cap	
Hi ha crims, robatoris	pocs	molts	cap	
Hi ha mobiliari urbà trencat	poc	molt	gens	on?
Observeu rodes punxades?				
Terrorismes				
Hi ha carreres de cotxes per les nits?		On?		
Heu vist escenes de violència?				
Hi ha presència de bandes urbanes?				
Coneixeu el patrimoni del barri? En quines condicions està?				

Observacions:

INFORME ALUMNE/A 2: _____

Data:

Recorregut dia 1:

Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata-Sapadors-Perfecte/Planes-Carrera St Lluís- Waksman- Rubén Vela- Bèrnia- Ausiàs March- Germans Maristes- Paco Pierra- Pintor Gasent- Pavelló Font de Sant Lluís- IES

Recorregut dia 2: Porta institut- Severiano Goig -av. de la Plata- Sapadors- Mestre Aguilar- Pere II el Gran- Martí- Gran Via- Hernán Cortés- Ciril Amorós- Mercat de Colón- Joaquin Costa- Duc de Calabria- Mariola- Amado Granell- IES.

ALUMNE/A 3: _____

14. Circulació

Hi ha molts accidents	pocs	molts	cap
Hi ha educació vial.	poc	molta	cap
Hi ha senyalització de trànsit:	poca	molta	cap
Hi ha suficients aparcaments?	pocs	molts	cap

La majoria d'aparcament és lliure o de zona blava?

Quin és el vehicle més usat? cotxe bus metro bici altres

Vies ràpides o lentes?

Semàfors pocs molts cap

Pas de vianants pocs molts cap

Observacions

15. Comerç i consum

Hi ha comerços tradicionals: pocs molts cap

Quins?

Locals comercials oberts o tancats

De quin tipus són ? bancs hostaleria altres:

Observacions

16. Gestió de la ciutat

Presència de corrupció política i empresarial. Consulta notícies

Quina és l'actitud de la justícia davant la corrupció? Consulta notícies

Observacions

17. Problemes d'habitatge

Fixa't en els preus de les immobiliàries del barri

Quant costa llogar un pis de 3 habitacions?

Quant costa comprar un pis de tres habitacions?

Es veu afectat pel turisme?

Ha sofert el procés de gentrificació?

Creus que es dona algun tipus de turismofòbia?

Observacions

18. Explotació sexual de la dona

Hi ha locals on s'explota sexualment a la dona? pocs molts cap

Observacions

19. Premsa fiable

Consulta diaris en paper i electrònics que s'ocupen de la ciutat. Fes-ne una relació. Analitza el seu punt de vista.

Observacions

20. Treball infantil i absentisme escolar

Veus treball infantil? poc molt cap

Quines escoles i IES hi ha?

Quina taxa d'absentisme hi ha?

Quantitat de persones amb activitats marginals.

Quantitat de persones desocupades en hores de treball/ joves absentistes?

Observacions

ANNEX 2 – EXEMPLES TRANSCRIPCIÓ ENTREVISTES¹

Les transcripcions són exemples de la forma com creem la font secundària sobre la qual treballarem. Tots els àudios i transcripcions estan conservats per si es volguera validar la seua literalitat. Totes elles segueixen les prescripcions legislatives sobre confidencialitat. Aquest annex acull quatre exemples de transcripcions d'entrevistes, dos d'alumnes i dos de professorat, una parella de cada centre estudiat.

Annex 2.1.- Transcripció de l'entrevista a l'alumne AS14. IES Joan Fuster, Sueca. Realitzada el 15 de juny de 2016. Durada 22.59 minuts.

E: AS14, primer voldria que em digueres tots els estudis que has fet des que acabares primària.

AS14: Vaig fer primer de l'ESO, vaig passar, un poc de rebot, a segon. En segon ja vaig repetir, estàvem en plena època del boom i jo veia que un obrer guanyava més que un mestre. I jo deia: per a què vaig a estudiar? Vaig deixar d'estudiar i quan arribà l'època en què va caure la faena, no ho veus igual i et toca estudiar. Quan acabí tercer de l'ESO em vaig posar a fer PQPI de mecànica. Eixe PQPI no em va agradar molt i, per una sèrie de problemes personals, vaig estar en Castelló una temporada. Vaig estar d'oient en un PQPI de fusteria i em vaig donar compte que tampoc era lo meu. I en el de mecànica em vaig donar compte que l'electricitat se me'n donava bé. Em vaig clavar en un PQPI d'electricitat a Castelló i vaig enfocar els meus estudis cap a l'electricitat.

E: I qui és el que et va a ajudar a dirigir-te cap a electricitat?

AS14: Em vaig donar compte jo, quan estava en el PQPI de mecànica, i la professora d'electricitat em va insistir per a que al menys eixa assignatura em la traguera bé.

E: I quan decidires deixar d'estudiar l'ESO? La teua idea no era traure't el graduat?

AS14: Jo quan tenia dotze-tretze anys i veia que un obrer guanyava més que un mestre o qualsevol persona en titulació deia: per a què vaig a estudiar? Si vaig eixir amb setze anys i vaig a guanyar més que tu. Per a què vaig a estar estudiant i perdent temps? Era massa imbècil. Tenia la mentalitat eixa de treballar, guanyar i au.

E: I no hi havia uns mestres, els teus pares, amics, germans majors... que te deien que estudiaries?

AS14: Des de ben xicotet me ho han dit mestres, pares, familiars... però és això: eres jove i veus que altres estan guanyant molts diners sense tindre cap titulació. I sense fer tant d'esforç vas a tindre més que ells, aleshores dius: per a què vaig a fer jo eixe esforç?

¹ La transcripció intenta ser fidel a les expressions usades en l'entrevista que no sempre són llenguatge acadèmic estàndard.

E: Per tant, eren els amics o algun amic en qui confiaves tú, o era lo que tú veies pel carrer?

AS14: Era el que jo veia en la societat. La meua colla d'amics, molts pensaven lo mateix i alguns han continuant estudiant i tenen carreres. No és cosa de que m'ajuntava amb un grupet d'amics que no volien estudiar i volien ser tots obrers. Jo ho veia així, igual com molts altres ho veien així.

E: I quan vares entrar a fer el PQPI, t'agradava com estava organitzat?

AS14: Jo tampoc... és que en eixa època, com estudiava PQPI més o menys obligat, tampoc tenia ganes d'estudiar. Més ganes d'estudiar he tingut quan em doní compte que sí, hi havia coses que me sonaven bé (soroll de telèfon mòbil). També tenia la mentalitat que jo no servia per a estudiar, em veia que en quart de primària em van caure quatre, en quint me costava, en sext passava a primer així a trompons i perquè em feien favors. Aleshores jo deia: si no serveix i si fora està tan fàcil, per a què vaig a esforçar-me?

E: Però te ho deien els professors o vares ser tú...?

AS14: No, no, jo mateixa el que deia... Jo, per exemple, per a estar quatre hores davant d'un llibre de castellà o de matemàtiques, vaig dir: no serveisc. Encara que després m'he donat compte que sí, que es posar-li dedicació i constància. L'únic que passa és que jo, en eixa època, no ho veia així.

E: Eres tú, o ningú t'havia ensenyat a estudiar? Què recordes tú?

AS14: Crec que era jo. Recorde a ma mare de xicotet, jo no volia fer ni cal·ligrafia ni res. I ma mare em deia una línia i ella se posava molt per a què jo fera faena de xicotet.

E: T'ajudava més sempre ta mare que ton pare? Ell tenia més faena?

AS14: No és que tinguera més faena, és que mon pare és com és. Ma mare m'insistia molt i encara, quan vaig decidir fer obrer, ella em deia que estudiara perquè sempre va molt bé tindre cultura, no sabem què pot passar el dia de demà. I jo no volia, per cabut. Crec que a voltes el que feia falta és endur-te dos bufetades. És que me ho han dit moltes voltes i fins que no m'he endut dos bufetades, no he reaccionat.

E: Però, per contra, ara sí que estàs a gust amb el que estàs fent.

AS14: Clar, ara li veig profit. No és el mateix estudiar matemàtiques o algo que estigues obligat, que tu vegues que tens que estudiar cuina com els meus companys de Cullera, perquè els teus pares no tenen diners per a enviar-te a fer el cycle de vehicles. D'altra manera, la gent fa per anar a classe i fa per aprendre.

E: I quina és la matèria que més t'agrada de lo que estès fent? Hi ha alguna matèria que t'agrada més i una altra que t'agrada menys?

AS14: A mi les que són de teoria, tipo elements de màquines i tot això, m'agraden perquè es veu científicament les resistències i tot això, però a l'hora de calcular-ho, de fer números, no m'agrada. M'agrada més dissenyar circuits elèctrics, neumàtics, cablejar-los...

E: És a dir: la pràctica. Tu ho entens practicant?

AS14: Clar. Per exemple, m'agrada més fer la pràctica que la teoria. Si és electricitat i coses d'eixes que t'agrada i estàs fent la pràctica després d'ensenyar-te la teoria i després apliques la teoria a la pràctica, sí. Però, si és una teoria abstracta que no veus, que no toques, no li traus profit. N'hi ha molta gent que se ho estudia, se ho memoritza i no sap com fer-ho.

E: Quan dius estudiar vols dir memoritzar en compte de fer altres coses pràctiques?

AS14: Estudiar és entendre lo que estàs llegint i després que te pregunten, saber explicar-ho i saber lo que estàs fent. Tindre uns coneixements. No... és que n'hi ha molta gent que s'enganya i per a ells estudiar és memoritzar-se una fulla per a l'examen i si a l'endemà li preguntes, ja no saben el que estan fent.

E: Alguna vegada has vist que has anat poc preparat a alguna prova o pràctica del cicle?

AS14: A les proves d'accés, perquè tenia un xiquet al costat i ací vai ser bones persones i no em diguéreu que no copiara, sinó, jo no haguera entrat. Jo "culturilla" general tinc el que he llegit, el que he vist, perquè m'ha interessat, però el que és de la ESO, si em poses una cosa de segon em ve justet. No tinc una base com déu mana, si volguera continuar estudiant tindria que parar un any per a agarrar-me la base i continuar.

E: Vols dir que recordes lo que has estudiat els últims dos o tres anys i prou?

AS14: No, no, jo recorde el que he estudiat. Però, hi hagué una temporada que jo no anava a escola a estudiar, sinó a passar el rato, a calfar la cadira. Vaig tindre una temporada rebelde, era molt ninot.

E: I si alguna vegada suspencies alguna, li ho consultaves al professor?

AS14: No, jo moltes voltes quan m'he posat a estudiar he suspès poques i sabent-ho jo perquè no m'he preparat. I, en l'últim que vaig tindre, vaig discutir amb el mestre perquè jo pense que en electricitat primer tens que tindre una base, anant tocant teoria i pràctica, fer-lo tot barrejat i anar poquet a poquet i que concorde la teoria i la pràctica. Perquè si ens donem molta pràctica i no ens donen teoria, sabrem muntar un circuit però si falla no sabrem per què és. És millor assentar coneixements.

E: És a dir, creus que n'hi ha uns professors que presenten bé la feina i d'altres que per estalviar-se feina? (interrupció)

AS14: Clar. No, a lo millor no és per estalviar-se feina. Perquè igual li venen de Conselleria i li diuen: tens que fer açò i de ahí no se n'ixen i diuen no, vaig a ser un poquet rebelde, vaig a llevar el que no serveix i vaig a donar-ho d'altra forma. Igual no ho veuen així i diuen tinc que fer això, ho faig així enguany i a l'any que ve ho faig d'altra manera i vaig provant. Això és lo que em digué Vero, que ella anava provant i que enguany t'ha tocat així. I jo li ho vaig dir: t'he donat la meua opinió i no crec jo que tingues que puntuar-me d'una manera o altra. I l'únic problema que he tingut ha sigut per això.

E: Perquè ... de normal coincideix el que et diuen que et van a avaluar al començament del curs i el que després t'avaluen?

AS14: Sí, lo que és el contingut està bé, lo que passa és que és massa poquet. Crec que tindria que ser en comptes del mitjà i del superior que els acabes i quasi no tenen res a vore. Estàs donant lo mateix que en el mitjà, lo que passa és que el que estaves donant en dos anys, estan donant-lo en un i rapidet, i a l'any que ve més pràctic. Deurien de fer-lo progressiu, si no tens el mitjà, no pots tindre el superior. I començar des d'una qualificació professional amb catorze anys i poquet a poquet, tindre un poquet de maniobra perquè si un fa fusteria i no li agrada que pugua canviar. I que des de xicotets (catorze, quinze anys) ens ensenyen cultura general i després, a part, destinat

a la rama que te vas a tirar, perquè si no després, per exemple, els que venen de batxiller, no dic que atrassen la classe però al principi costa...

E: Els de batxiller no estén tant posats...

AS14: Clar, no han tocat tant de cable. Després tenen avantatges i desavantatges, perquè ells es trauen les matèries que requereixen constància com elements de màquines, llegir, fer números i que a mi se me'n dona mal, ho trauen amb no res. I tot lo pràctic que ja sabem fer-ho perquè lo hem après en el mitjà, ells van perduts.

E: Creus que vos podríeu complementar, un que haja fet batxiller per a la part teòrica i un que haja fet el grau mitjà per a la part pràctica?

AS14: Sí, seria dos d'una mateixa rama. Crec que el primer any necessiten coses diferents. Els del PQPI i del mitjà tenim una base molt pobre i aquells la tenen molt forta. Aleshores, si mos expliquen el mateix als dos, uns lo van a agarrar de seguida i altres li va a costar més. Estàs provocant que el 50 % de la gent pense que no serveix per a estudiar, que es creu inútil.

E: Creus que el que te donen en els mòduls en Sueca és més o menys que el que donen a València?

AS14: En teoria, tots els instituts deuen demanar lo mateix. El que no deuria d'haver són centres privats que per pagar dos mil euros ja tingues un cinc de matrícula. Deuria d'haver un nivell mínim i si no s'aplega no aprova, que després n'hi ha gent que no sap ni nugar-se les sabates, com aquell que diu. I després, hi ha gent preparà en el paro, això no és lògic.

E: A banda de la teua feina, tens alguna afició com l'esport, música, falles que et faça formar-te i buscar informació?

AS14: Pues, per exemple, m'agrada l'horticultura i saber la química que té la terra i tot això.

E: I esport?

AS14: Juegue a futbol, però no a nivell de federat, sinó algun torneig amb els amics i poc més.

E: Anem a suposar que acabes, on te veus d'ací quatre anys?

AS14: M'agradaria vorem fent una carrera, lo que passa que la carrera tindria que ser d'algo que m'agradara com una enginyeria mecànica o elèctrica. Però, no me veig perquè és molt teòric i per el capital, els diners de la Universitat, el gasto de trens, i damunt com està la situació a casa me veig més treballant.

E: I treballant i estudiant?

AS14: Tindria que donar-se una situació molt concreta per a que jo poguera compaginar-ho tot. M'agradaria però no és una cosa que em planteje ara.

E: I, si trobares una oferta per a treballar en Galícia o en Itàlia i te digueren necessitem un...?

AS14: (interrupció). Ja me'n he anat dos voltes a la vendimia, no tinc problema d'anar-me'n fora. Sí, no tinc problemes en anar-me'n fora i no es de lo meu, si forma de lo meu, encara menys. I si és per a estar millor que ací no tinc cap problema.

E: I una cosa més extrema con anar-te'n a un altre país amb diferent llengua i viure?

AS14: Clar, és que una volta ja tens l'idioma et dona igual quedar-te. Igual em costa un poquet perquè tinc ací la família i els arrels, els amics, però si tens treball. És que després arribes al poble

i vas de casa a la faena i de la faena a la casa. La vida social també la pots fer en França, Alemanya, on siga. Jo no tindria cap problema.

E: I tens amics d'altres cultures, eixiu junts?

AS14: Sí, lo que passa és que, per coses, ja no m'ajunte molt en ells. Tinc un amic guineà que porta tota la vida ací però és d'allà. I després, també tinc un parell d'amics musulmans. No tinc problemes de racisme, tot el contrari.

E: Ara, quan faces pràctiques, podries passar de la pràctica a trobar treball?

AS14: Home, supose. És igual que en el mitjà on hi ha gent que va fer les pràctiques i se quedà treballant. És tindre sort en l'empresa que vages, tindre feina i complir.

E: I muntar-te una empresa, com ho veus?

AS14: És el meu somni. Treballar per a mi, ser autònom. Tindre algo meu i no tindre que dependre d'uns i de altres.

E: I tens alguna persona de confiança amb la que pugues muntar un taller?

AS14: Tinc un familiar autònom i té una empresa de polièster i ell me ho ha dit, mira a vore si podem fer algo així, mixto. Però, que faig jo elèctric que tinga una xapa polièster que no estiga ja inventat? (risses)

E: Jo no ho sé (risses). Pots afegir algo que em pugua ser útil per a este treball?

AS14: Això va encaminat a millorar lo que és...?

E: A millorar lo que és l'educació, la qualitat d'un producte es satisfà amb les necessitats del client, i ací el client sou vosaltres. Aleshores, creus que al centre es podria fer un canvi xicotet que notara molt l'increment de qualitat?

AS14: La cercania dels mestres, això fa molt. Que tingues un mestre cercà, que estiga molt damunt teua, que te diga això sí o no. Després agraisc molt la cercania del mestre. Que tinga el mestre més interès que tu en que t'ho tragues, en que el dia de demà sigues algo. I, al principi de curs, deuria d'haver dos setmanes d'oients per anar tastant que és lo que li agrada.

E: Molt bé AS14. Moltes gràcies. M'has ajudat molt.

AS14: Espere que et servisca.

Annex 2. 2.- Transcripció de l'entrevista a l'alumna AF11. IES Font Sant Lluís, València. Realitzada l'1 de juny de 2017. Durada 20.07 minuts

E: Muy bien AF11, vamos a comenzar. Quiero que me hables primero de toda la ESO, de toda la enseñanza secundaria. Dime, tú cuando venías a clase, desde primero de la ESO del Balmes, ¿tú venías contenta, tú venías ilusionada, tú venías contenta del colegio?

AF11: Sí, sí, tenía muchas ganas de empezar el instituto, de quitarme el colegio de encima y, en primero de la ESO, llegué supercontenta.

E: ¿Por qué? ¿Por qué te hacía más mayor? ¿Por qué te hacía...?

AF11: Porque me hacía más mayor y me gustaba vivir otras experiencias también.

E: Viniste con amigas y con amigos y ...

AF11: No, vine sola.

E: ¿No conocías a gente aquí?

AF11: Sí, sí, conocía a algunos del Balmes que también vinieron.

E: Vale. Y para elegir este programa en el que estás ahora, ¿quién te ayudó? ¿Te ayudaron los tutores, fue familia o fue una decisión personal?

AF11: Las tres, mi madre me ayudó, los tutores, o sea mi tutor también en ese momento y yo también quería.

E: ¿Por qué querías entrar en el programa este? ¿Qué te ofrecía que no te ofreciera un cuarto normal?

AF11: Porque se daban más en cuenta mi esfuerzo y como era un poco más fácil, te lo explicaban, al ser menos, te lo explicaban mejor, entonces me gustaba a mí eso porque así me ayudaba más. Porque yo, si hubiera ido a uno normal, no me habría enterado mucho.

E: ¿Por qué? ¿Por qué crees que no?

AF11: Porque para mí me resulta complicado.

E: ¿Qué es lo que te resulta complicado del estudio? ¿Qué crees que es lo más complicado?

AF11: A la hora de estudiar, en el momento de estudiar, me resulta muy complicado estudiar.

E: ¿Por qué? ¿Cómo estudias tú?

AF11: A ver, yo alguna vez me hago esquemas, alguna vez me hago resúmenes, pero aunque me haga resúmenes, no me entero.

E: Y cuando tú tienes un examen, que vas a estudiar para ese examen, ¿cómo lo preparas? ¿Cuántos días antes empiezas a estudiar o cuántos...?

AF11: Yo es que no puedo empezar días antes, tengo que empezar eeeee... por la mañana. Si estudio por la mañana sí que me lo sé. En unas horas antes. Porque yo, si lo hago con días de antelación, no puedo.

E: O sea, tú estudias el mismo día del examen, ¿te levantas más pronto y estudias?

AF11: Sí.

E: ¿Y cómo estudias? ¿O sobre qué estudias? Quiero decir sobre apuntes, sobre libros...

AF11: Sobre el libro, sobre lo que sea exactamente.

E: O sea, a ti te marcan el tema y tú te estudias el tema.

AF11: Sí.

E: ¿Y te lo estudias memorizando?

AF11: Sí.

E: ¿Lees una y otra vez o te haces un esquema, o las dos cosas?

AF11: Sí, me lo leo una y otra vez algún día, y me hago un resumen si me parece complicado o si es mucho temario. Pero, de normal, lo leo una vez una y otra vez en mi mente.

E: ¿Y cuál, qué materia te gusta más: las materias que son de desarrollar, las materias que son sociales, por ejemplo, o las materias que son más de práctica como pueden ser matemáticas?

AF11: Mmmmm, es que a mí me gusta más la de práctica, pero que tengas que hacer tú cosas. No la teoría sino las prácticas.

E: ¿Por ejemplo? Explícame.

AF11: Es que no sé, por ejemplo, tecnología, la teoría no me gusta nada, pero la práctica, hacer proyectos y todo eso me gusta.

E: Ah vale, ya te entiendo. O sea, tú lo que necesitas es estar activa, hacer algo.

AF11: Sí.

E: ¿Hacer un proyecto, hacer, por ejemplo, una operación matemática podrías hacer también?

AF11: Si me concentro a lo mejor, pero, de normal no puedo, porque me cuesta mucho pillarlo. O sea, me tengo que concentrar bastante, decir si lo quiero aprender lo aprendo.

E: Vale. ¿Y tú desde cuando estás estudiando de esta manera? Desde...

AF11: Desde, desde que repetí, o sea, empecé en tercero cuando entré a la diver.

E: Cuando entraste en tercero... ¿entraste en diversificación?

AF11: Sí.

E: ¿Y antes no estudiabas o estudiabas de otra manera?

AF11: No, antes no estudiaba, porque antes yo en segundo era cuando suspendía, me las pelaba, no estudiaba casi, por eso repetí.

E: ¿Y en Balmes no tuviste problemas? Porque en el Balmes lo aprobaste todo.

11- En el Balmes no tenía problemas, o sea estudiaba bien, me parecía fácil todo y estaba bien, estaba a gusto.

E: ¿Y cómo estudiabas? ¿Cómo me estás contando?

AF11: Sí, yo estudiaba leyendo, leyendo y leyendo y ya está.

E: ¿De siempre?

AF11: Sí.

E: Vale, muy bien. Y, en ese estudio, ¿te ayudaban tus padres?

AF11: No, a mí nunca me han ayudao.

E: ¿No te han ayudado tus padres? Pero, tus padres sí que estarían preocupados si aprobabas, si no aprobabas, sí que te seguían en el curso.

AF11: A ver, mi madre ha estado preocupada porque es normal en los padres, pero ayudarme no, no puede ayudarme.

E: ¿Por qué trabaja?

AF11: No, es que mi madre no tienes estudios.

E: Bueno, pero aunque no tenga estudios, sí que te puede escuchar, ¿o no? ¿Tú crees que porque no tiene estudios no?

AF11: O sea, no, porque a ella también, mi madre, al no tener estudios y todo eso la época de antes, ella como que ha salido un poco analfabeta, ¿entiendes? O sea, no sabe mucho de las cosas de ahora, ni nada. Entonces, como sé que no me puede ayudar yo le digo en plan: mamá, ¿me ayudas a estudiar? Y ella me puede repasar, pero, en lo que sea deberes no.

E: Ya, en deberes no te puede ayudar pero repasando sí. ¿Y tu padre te ayuda?

AF11: No tengo padre. Mi padre murió.

E: Ah, vale, muy bien. ¿Y tienes hermanos?

AF11: Mmmm...

E: ¿Y tus hermanos te pueden ayudar o son más pequeños que tú?

AF11: No, mi hermano es mayor que yo y tampoco tiene estudios, no tiene la ESO y ya está, ¿quien me ayuda?

E: Vale, muy bien. Entonces, ¿tu madre y tú sois las que estáis concienciadas de que tú necesitas sacarte el graduado?

AF11: Sí.

E: ¿Tú quieres sacarte el graduado?

AF11: Sí.

E: ¿Para qué?

AF11: Porque quiero tener un futuro, no quiero estar como mi hermano que ahora mismo no hace nada, no tiene la ESO y no tiene trabajo y tampoco busca y yo, al verme reflejada en mi hermano, así, pues yo no quiero salir igual. Yo quiero tener mis estudios, tener más estudios, buscarme un trabajo y tener mi dinero para pagar las cosas y todo eso.

E: Por ejemplo, pero para estudiar, ¿tú que quieres estudiar?

AF11: Ya he elegido grado medio de hostelería.

E: Hostelería, ¿te gusta la hostelería?

AF11: No exactamente, a ver, no me disgusta pero tampoco es lo que me entusiasme. Porque yo lo que quería es psicología, pero es que para eso lo que hace falta, no hay grado medio, entonces, es el grado medio y luego tienes que ir a la universidad y todo. Y entonces he tenido que elegir algo que tiene futuro.

E: Vale. ¿Y tú crees que la hostelería tiene futuro aunque no te guste mucho y lo que sí que te gustaría es la psicología?

AF11: Mmmm...

E: Bueno, por ejemplo, ¿puede ser que dentro de unos años, cuando trabajes, tú te apuntes a la universidad a hacer psicología? ¿Crees que podrías?

AF11: Pues si yo me lo propongo, yo creo que sí porque es algo que me gusta mucho y al gustarte tanto, te puede dar el venazo y decir... sí, lo haces.

E: Tú, cuando hagas hostelería, el grado medio, si te dijesen de trabajar cuando termines, ¿te vas a trabajar o continúas estudiando?

AF11: Si puedo, trabajaría, pero estudiaría igualmente.

E: Todo.

AF11: Sí.

E: Y, vamos a ver, y si te dijeran de trabajar en Barcelona, en Madrid o en Londres, por ejemplo, ¿tú irías?

AF11: Pues no lo sé, porque depende de a qué año sea eso, porque si es en plan, si llevo un año o dos estudiando, no iría porque yo buscaría trabajo aquí para ayudar a mi madre y a mi abuela principalmente, no para irme y dejarlas solas. Entonces, ya cuando sea mucho más mayor, ya no tendré esa preocupación pero yo, en mi mente, quiero trabajar para ayudarles.

E: Claro. Y trabajos esporádicos, por ejemplo en verano y esto, ¿tú puedes conseguir o lo has buscado o no?

AF11: Sí, ahora he buscado pero aún no he encontrado nada, me gustaría.

E: Y, muy bien, continuando con el estudio, ¿tú crees que en tu carrera en la ESO has estado condicionada por los profesores que has tenido? Por ejemplo, ¿los profesores han ayudado a que te guste una materia, a que no te guste, a que apruebes?

AF11: Sí, ha habido de todo, han habido profesores que han hecho que me gustara y otros que la aborreciera porque no sé, a lo mejor no me gustaba su forma de explicarlo o le preguntaba algo y él pasaba, entonces eso, ya le coges asco al profesor y a la materia.

E: Pero, ¿qué quieres decir? ¿Qué el carácter del profesor influye o es la manera de...?

AF11: Las dos cosas, de cómo lo explica y también de la positividad que tenga el profesor. Si es un profesor negativo que está siempre borde, de mal humor, pues así a mí no me gusta, a mí no me dan ganas de estudiar.

E: Ya, tú necesitas que te apoye el profesor. Que intente ayudarte. Tú, tú lo ves eso, cuando un profesor intenta ayudarte y cuando un profesor pasa de ti, ¿quieres decir?

AF11: Sí, sí, cuando un profesor intenta ayudarte y también, se le ve que es positivo porque a mí me traspasa esa positividad que tiene, porque si está siempre de mal humor a mí me dan ganas de no hacer nada. Pero, por ejemplo, Arturo está de buen humor y yo trabajo en su clase porque me gusta que el profesor también...

E: Te sientas reconocida por el profesor, por decirlo de alguna manera.

AF11: Sí, sí.

E: Vale. Independientemente que el profesor te pida trabajos manuales, actividad, ¿qué es lo que te gusta a tí estudiar? Porque tú... memoria, también, por lo que me dices, de tu manera de estudiar, ¿tendrás mucha?

AF11: No, memoria tengo poca.

E: ¿Tú cuando terminas un examen lo olvidas?

AF11: Sí.

E: ¿No lo podrías volver a repetir a la mañana siguiente, por ejemplo?

AF11: No, bueno, a lo mejor se me quedan algunas cosas, pero todo no. Yo, a mí se me olvida todo superrápido.

E: Vale. Y para estudiar hostelería por ejemplo, ¿no tienes ninguna otra opción? Si no te cogieran en hostelería, ¿has pensado en algo?

AF11: Sí. Servicios a... ayudar a personas en situación de dependencia.

E: ¿También un ciclo de grado medio?

AF11: Sí.

E: Muy bien y vamos (tro) vamos a ver, cuando tú tenías las notas, ¿a ti se te han quedado materias para septiembre por ejemplo?

AF11: No. ¿Pero dices en todo? ¿Desde primero de la ESO?

E: Sí claro, durante toda la ESO. ¿Repetiste segundo?

AF11: En segundo, sí.

E: Solo en segundo.

AF11: Solo en segundo y creo que en algún curso suspendí una o dos, pero no me acuerdo ahora cuál. Pero siempre no he tenido ninguna.

E: Pero no has tenido problemas para pasar los cursos porque tú has sabido lo que te pedían y has estudiado y..

AF11: Sí, de normal sí.

E: Vale. Tú cuando empiezas el curso, ¿empiezas un curso y empiezas muy motivada y luego va bajando? ¿O tú vas al contrario, empiezan y aún estás de vacaciones una semana, un mes o más y luego vas enganchándote?

AF11: No, empiezo motivada pero luego bajo porque, a lo largo del tiempo, ya empiezas a cansarte y a cansarte y luego, cuando estás al final del curso dices: pa lo que queda voy a esforzarme otra vez y subes otra vez. Es como un sube y baja, sube y baja.

E: Vale. ¿Y eso depende sobre todo... y eso lo marcan los exámenes? ¿Cuándo hay exámenes te esfuerzas y cuando no hay exámenes no? ¿O cómo lo haces?

AF11: Sí. Pero más si es entre el medio curso. Tampoco me esfuerzo mucho en los exámenes, me esfuerzo más al final o al principio.

E: Vale, al final y al principio es cuando más te esfuerzas. ¿Y tú sabes, tú tienes alguna táctica?, cuando ves un profesor dices, este profesor me exigirá esto, este profesor me exigirá lo otro y tú le sigues el juego, ¿o tú a todos los profesores haces lo que puedes y ya está? ¿Me entiendes?

AF11: Hago lo que puedo.

E: Haces lo que puedes. Pero si el profesor está más receptivo y el profesor intenta ayudarte eso siempre te da un plus y estudias más su materia que la de otros, ¿puede ser?

AF11: Sí.

E: Vale. Entonces los profesores influyen bastante, tú influyes y tu familia, ¿tu madre en este caso? ¿Cuánto, qué porcentaje sería: todos igual, tú más que los otros, los profesores más? ¿Qué crees? ¿Qué me dirías?

AF11: Mi madre más.

E: ¿Tu madre crees que es la que más influye?

AF11: Sí.

E: ¿Tu madre de manera regular, todos los días está preguntándote, se está preocupando por lo que tú estudias?

AF11: Sí. De normal sí porque no quiere que salga igual que mi hermano. Entonces como que pregunta para saber un poco y ya está.

E: Vale, y tu hermano nada, no te ayuda, no pregunta, no...

AF11: No.

E: Vale, muy bien. ¿Tú crees, por ejemplo, que tu esfuerzo está recompensado, que está bastante recompensado? Quiero decir: ¿si tú sacas un cinco, ese cinco refleja lo que tú has estudiado o refleja más o menos?

AF11: ¿Pero a la hora de los profesores o a mi madre?

E: No, a la hora de las notas, cuando te dan las notas te dan un ocho y tú dices: un ocho muy bien, esa nota es lo que tú has trabajado con ayuda de tu madre, con ayuda de tu profesor, o no, ¿es más, es menos?

AF11: Uuuuu, bufff, me he quedado en blanco.

E: No lo sabes, bien, da igual. La nota, quiero decir, que tú normalmente, estás conforme con las notas que...

AF11: No, o sea la mayoría sí, pero otras no me parece que es lo que debería haber sacado yo.

E: Y cuando no te parece que es lo que deberías haber sacado, ¿qué haces?

AF11: Pues... me aguanto. Intento hablar con el profesor para ver por qué, para que me lo explique, para saberlo yo bien y cuando me lo explica o me parece bien o me parece mal. La mayoría de veces intento razonarlo.

E: ¿Puede llegar a venir tu madre a preguntarle al tutor o preguntarle al profesor por qué suspendes, por qué apruebas?

AF11: No.

E: No llega, tu madre trabaja demasiado y no puede...

AF11: Mi madre no trabaja, está mala.

E: Ah, tu madre está mala, vale. ¿Y en casa entonces, vivís tu abuela, tu hermano, tu madre y tú?

AF11: Siii, y el novio de mi madre.

E: Y el novio de tu madre, y tú necesitas claro, tú quieres... seguir lo que te dice tu madre, tú quieres seguir los estudios también para que tu madre esté contenta de tí, para que este...

AF11: Para que no se lleve más... más malas noticias, para que sea algo bueno.

E: Vale, claro, muy bien. Por tanto, tú si tuvieses que trabajar en Barcelona o Madrid, como hemos hablado sería un problema, no podrías ir.

AF11: Sí. Así es en principio, no sé años después.

E: Vale, entonces ehhhh, los compañeros, ¿crees que te han ayudado?, ¿tú has tenido verdaderos amigos dentro del centro que te han ayudado, o crees...?

AF11: Sí, he tenido.

E: ¿Has tenido también personas que te hayan hecho la puñeta, que te hayan hecho el famoso bullying ese?, quiero decir, que te hayan intentado propasarse o burlarse...

AF11: Sí, el bullying sí, en segundo o por ahí, en el primer segundo.

E: ¿Y cómo lo hacían, burlándose de ti directamente o cómo?

AF11: Era una chica que siempre me insultaba sin conocerme y de ahí sacaba la mala fama yo, por su culpa. Pero, de tanto yo pasar de ella, porque ella a mí me daba igual, pues se fue la fama y he ido creciendo y me han tenido miedo.

E: Ah, ahora te tienen miedo los que te hacían bullying.

AF11: Sí, ahora ni me dicen nada, ni me miran, ni na. Incluso, algunas veces vienen de amigas, la gente es falsa.

E: Claro. Vale, pues muy bien AF11. ¿Quieres añadir algo que no te haya preguntado y que crees que es importante?

AF11: No.

E: Muy bien, pues muchas gracias 11, encantado.

AF11: Encantada.

Annex 2.3.- Transcripció de l'entrevista al professor PS01. IES Joan Fuster, Sueca. Realitzada el 16 de juny de 2016. Durada 1.15.46 hores

E: Comencem preguntant-te quan vas decidir dedicar-te a l'ensenyament i per què.

PS01: Ui, des de molt aviat, perquè en la meua família sí que hi havia un referent clar. Mon pare treballava en una fàbrica de persianes i ma mare treballava en casa o alguna temporada anava a netejar cases. I el referent que teníem d'una vida millor era un oncle de lluny amb el que teníem molta relació. Era mestre d'escola i portava una vida millor que la que portaven en ma casa. A més, ell tenia dos fills, un havia estudiat econòmiques i altre magisteri. Este segon se n'havia anat a la mili ja en oposicions aprovades. Per tant, l'eixida laboral que fora la docència, en ma casa l'aplaudien i l'impulsaven per a mi. Després, com en els estudis anava bé i, si de cas, l'únic dubte vocacional que hi havia era, com que jo tenia certa habilitat per a redactar i havia guanyat alguns premis de xiquets de caixa d'estalvis, era si podria fer periodisme. Que jo faria carrera estava igual de determinat com que el meu germà no em faria. Abans estava clar amb quin membre de la família es faria eixa aposta i amb quin membre de la família no valia la pena fer-la. I això es confirmà durant l'institut, on jo vaig tindre com a model un professor de filosofia que vestia bé i era molt modern.

E: O siga que tu vas buscant el carril que et porte a l'autovia que vols agarrar per a fer el teu camí.

PS01: Sí i amb la visió d'ara, a través de models molt concrets. Primer el meu oncle que donava classe i li agradava anar a la muntanya amb mon pare, després el seu fill que per generació em trobe més prop en ell. I a l'institut on vaig conèixer mestres moderns, agradables. El model del meu oncle era vist a ma casa com a exemple d'ascensió social que en aquell moment era possible, arribar a ser mestre o treballar en un banc. L'ascensió social per a un individu que estudiava era relativament fàcil.

E: I on t'ho vas passar millor a l'institut o a la facultat?

PS01: Jo sempre ho he passat bé en els estudis, encara que no haja seguit la disciplina escolar. Per exemple, en segon de BUP vaig deixar d'anar a classe amb regularitat i no he tornat a classe en regularitat fins que he sigut professor. Això feia que em cundiren molt poc les notes. Per exemple, a la facultat l'any que millors notes vaig traure, va ser un any que hi havia vaga. Sempre disfrutava, encara que no fora per seguir les classes reglades. A partir de segon de batxillerat faig foja de les classes però me'n vaig a la biblioteca.

E: Si, passar-ho bé en tots els sentits. Igual que l'experiència que has aconseguit donant classes ha sigut lo que t'ajudà a donar classe més de lo que t'explicaren. Com has après a donar classe?

PS01: Evidentment en la facultat de filosofia no t'ensenyen a fer classe i en aquella broma que li deien al CAP, encara menys. Quan vaig fer les segones oposicions que vaig aprovar, ja estava ensenyant. En una facultat intentes donar el màxim nivell de tot i després n'hi ha una separació molt alta entre això i el que has d'explicar. Però, no tant perquè baixes el nivell del que has d'explicar, sinó que quan estàs en la facultat i escrivint per a gent de la facultat, n'hi ha una sèrie de sobreentesos o de dogmes que no es qüestionen, que quan te trobes en una classe, tot això es qüestionen. Posant un exemple fàcil: en la facultat de filosofia no cal que expliques que la filosofia és molt important, perquè tots estan convençudíssims que ho és. Però, en canvi en un institut el primer que et preguntaran és: per a que serveix la filosofia? I, potser no tingues resposta, perquè vingues d'un ambient on allò es donava per suposat, les respostes que li dones a un xiquet no el convencen en absolut.

E: Si, en això estic d'acord en la part que em toca. En el centre on treballes és on t'agrada estar o penses buscar altre lloc de treball?

PS01: No, el lloc on treballo és on ara m'agrada estar. Per a mi ho considere òptim perquè visc al costat, puc anar a esmorzar a casa, perfecte. En un determinat moment si que vaig intentar fer el pas a la universitat, vaig estar quatre anys d'associat i això em va fer valorar encara més la feina que tenia a l'institut. Trobava que als alumnes de facultat tenien un grau de pedanteria important que els meus alumnes d'institut no tenen, i això ho puc concretar molt. A l'institut el curs que més m'agrada donar classe és primer de batxillerat perquè a segon de batxillerat es ponen nerviosos i histèrics per la selectivitat; en primer tenen ja una maduresa intel·lectual suficient per a comprendre discursos d'una certa complexitat, molts d'ells estan oberts mentalment i tenen curiositats. I quan passen a la facultat, sense voler, aquestes qualitats les perden per a demostrar que ells són més sabuts. En la facultat, inclús més en la facultat de filosofia, l'estudiant ja s'ha tornat una miqueta sabudet i pedant. No vol tant escoltar-te i aprendre com demostrar-te que sap.

E: És a dir, que treballes a gust amb l'alumnat del centre. O els cursos de l'ESO te costen més?

PS01: Normalment en filosofia tenim molta sort pel que a mí m'agrada. Enguany ha sigut el primer any que he baixat de quart de l'ESO. Quart de l'ESO està bé, encara que m'agrada més primer de batxillerat. Els xiquets encara no tenen maduresa i tenen idees que es comenten a casa, encara que ells pensen que són idees pròpies. En primer de batxillerat dius coses que a ells els impacten perquè xoquen amb les idees rebudes en l'ambient familiar i se'n adonen que eixes idees són una pantomima i una mentira. Li generes un conflicte, de manera que en quart de l'ESO els xiquets diuen que animalades diu el professor, mentre que en primer de batxillerat els xiquets diuen que animalades diuen en ma casa. Enguany he donat classe en segon i en tercer de l'ESO per primera vegada. A diferència de la classe magistral que faig en primer de batxillerat, en segon i tercer de l'ESO treballen ells més. No m'agrada tant, ni molt menys, el que m'agrada és explicar jo.

E: En l'ESO has tingut classe en el grup base o has tingut classe amb el grup d'atenció a la diversitat?

PS01: En els grups base, amb una matèria comuna per a tot el grup.

E: I quina és la teua opinió respecte de separar els alumnes per capacitats?

PS01: És complicat, però podem posar alguns exemples. Enguany he tingut un tercer de l'ESO totalment desastrós i els marginats d'eixe grup eren els quatre nanos que volien estudiar i acabaven amb deus. La resta del grup a nivell disciplinari ho podia controlar. El rendiment de la docència ha baixat molt respecte del que podria ser. Estes quatre persones han perdut molt respecte al que podien haver avançat. I n'hi ha molts casos així. Per tant, en algú moment s'ha de fer la separació entre alumnes que tenen capacitats i voluntat i alumnes que no la tenen. En quin moment? Potser als catorze anys i no al setze anys.

E: Però quin element creus que és més important, la voluntat o la capacitat?

PS01: El canvi sociològic que hi ha hagut és molt important perquè fa dècades, el professor cridava al pare i li deia que el seu fill pot estudiar. Passaren dos o tres dècades i el professor rebia al pare que li preguntava si el seu fill podia estudiar. Passen tres dècades més i el pare és cridat pel professor per a dir-li que el seu fill ho té tot suspès. I el pare respon que el seu fill pot però no vol. És mentida, el seu fill ni vol ni pot. És més, no vol perquè, en realitat, està emmascarant que no pot. Molts dels alumnes problemàtics que tenim i que es classifiquen com aquells que no volen, és que no poden. Les seues capacitats intel·lectuals, mai es parla de capacitats intel·lectuals, i, si li dius a un pare que el seu fill té poca capacitat intel·lectual, s'ho pren com un insult genètic. I tot està relacionat. Si un alumne té mal rendiment durant tres cursos, quan vulga no podrà. De la mateixa manera que una persona que no entrena no pot fer una maratón.

E: I no penses que eixe mal comportament és aprés? Perquè, si no li llevem tot el valor a l'educació, ja que l'educació es basa en poder aconseguir oferir a la gent uns coneixements, unes actituds i una manera de treballar que siga un ventall ampli i ells que trien. Si, com tu dius, el pare diu que no vol o no pot, és com si tancarem la finalitat de l'educació i deixa de ser educativa. L'alumne, no ve ensenyat a no aprendre?

PS01: El primer que hem de tindre clar és que el pes educatiu de l'escola potser és del trenta per cent. Però, dins d'este pes, el pes del professor és del deu per cent. Sobrevalorem la influència

que, com a professors, tenim sobre l'ensenyament. Bona part de l'educació ve determinada per la família, que funcionen com a grups estructurats. Una part molt important ve dels amics, una part importantíssima ve de la televisió. Evidentment, en l'escola aprenen comportaments educatius, fins i tot els alumnes que seran fracàs escolar. En quatre o cinc anys hem vist com ha canviat el comportament d'un mal alumne. Fa deu anys, eixe comportament consistia en traure el cap per la finestra i llançar coses a terra. Avui en dia, es posen en un racó de la classe, en silenci, apretant les tecles d'un mòbil. També els mals comportaments són apresos. Ara bé, la responsabilitat del docent entre un alumne brillant i un alumne pèssim? A vore, la funció educativa en l'escola la tenen els models educatius a imitar. Un alumne imita a altres alumnes. Molts alumnes venen a l'escola a imitar el comportament d'altres alumnes i en absolut a imitar el comportament del professor. Per tant, tenim molts objectors a l'educació. Els objectors a l'educació venen a l'escola a aprendre comportaments, no coneixements. Bona part d'ells imitant d'altres alumnes, limitades per les garrotades disciplinàries que se'n duen.

E: I no penses que n'hi ha alguns que han assumit un paper que no ens va bé? Per exemple, el paper d'agressiu, de violent, de *friki*, de *sabut*. No venen amb una mena d'arquetip?

PS01: Sí, això passa. Sí, jo recorde la meua experiència com alumne i en el grup t'otorguen una funció i tu pots sentir la necessitat d'enviar-los a fer la mà i d'abandonar eixe grup per a ser més tú. Un exemple molt concret: quan va quedar clar que jo era l'alumne que aprovava sense haver assistit a les classes, com se suposava que açò era un elogi, jo ja no podia assistir a les classes, encara que en fera falta anar-hi. Has de seguir el teu paper perquè, moltes vegades, els papers que reparteix el col·lectiu tenen una funció honorífica, encara que siga una funció de segon ordre. Per exemple, si a un l'encasellen com que juga molt bé a futbol però va malament en els estudis, en determinades èpoques el segon també era bo. I encara que l'haguera agradat estudiar més, per a evitar els comentaris que tenia a sa casa, no podia fer-ho. I, en cert sentit, el pas a la universitat era un alliberament.

E: És com si et socialitzaren mal o et socialitzaren d'una altra manera? Creus que el centre no pot fer res per a donar més llibertat a l'alumne?

PS01: Et socialitzen mal i bé. Fins i tot, els que se socialitzen mal es socialitzen bé. En la major part dels casos, els models que acaben imitant fins i tot, aquells que considerarien individus al marge de la llei, acaben sent persones sociables. Un alumne que passa per l'institut i acaba venent xocolate, acaba en una moralitat superior a un botiguer d'electrodomèstics. No acaba matant gent. L'èxit que ha tingut l'escola és reduït, perquè un nano, sobretot, imita els models que veu en la televisió. Ací n'hi ha molts nanos que fan el batxillerat social i humanístic sense tindre cap noció de dret, però saben que ells volen ser advocats perquè veuen que un advocat sempre va vestit de trage, porta una maleta buida, té un despatx amb les parets de vidre pel que veu el skyline de Nova York. I es posarà la bena als ulls, farà tota la carrera de dret i acabarà treballant en una gestoria en un carrer determinat, sense cap vista a cap skyline, però ell continuarà pensant que és una persona d'èxit i continuarà reproduint este model. Un individu que ve així de determinat. Potser, és més permeable un mal alumne que un alumne d'estes característiques (estudios, ensenyat, mai falla res) però que no té cap curiositat i només l'importa la nota per a entrar en una carrera. De vegades, el fracàs..., si l'èxit arribara a tindre una influència i una modificació en el comportament i en la mentalitat de l'individu, moltes vegades, el fracàs escolar està en aquests

robots prefabricats d'alumnes submisos als manaments de casa, que no es qüestiona mai res, que passa per tot un batxillerat sense qüestionar-se res, fins i tot, en l'examen te posarà lo que vols escoltar però el que li estàs contant no li provoca cap curiositat.

E: Per tant, estic d'acord que el centre influeix poquet però, perquè no té les ferramentes per a influir. Ara, que estem en les avaluacions, sembla més que s'eduque per a avaluar que s'avalue per a educar. L'avaluació sembla que és una maratón i si s'ha d'acabar a les cinc, millor acabar a les quatre i mitja. Creus que canviant el sentit a la manera d'avaluar es podria influir més en la manera d'alliberar a la persona del clicé que porta damunt?

PS01: Jo te diré des de l'experiència de pare que l'únic important en una avaluació són les notes numèriques. Tot el que són informes, com en realitat tenim el temps que tenim, ara me passe de pare a professor. Imaginem que no examinarem i que férem un informe escrit als pares i com no hi ha nota numèrica, els alumnes no tindrien un referent per a dir si aquest va millor o pitjor que jo. Encara que acabarien tenint-lo al llegir els informes. Ens trobaríem en què aquests informes serien, com al final tenim el temps que tenim, còpies automàtiques un de l'altre i estarien diguent mentides. Hui en dia en els informes que passem als pares, com que hi ha set o huit tipus i tu cliques on te convé, encara que un ítem no li convé a eixe alumne a partir de la segona frase (soroll del timbre de l'institut). Imagina que, fins i tot, férem un informe individualitzat per cada alumne i que només tinguérem 25 alumnes en compte de 300. Jo podria fer-li un informe individualitzat a cada pare en cada avaluació. En eixes redaccions n'hi haurien falses impressions meues, errades de redacció, ambigüitats, el pare podria entendre-ho malament, contaria el meu nivell de sinceritat, que es consideraria diferent segons els pares. En el sistema antic de les notes, el pare l'ha de llegir. Potser el pitjor educat de tot el sistema és el pare. Si anem a dir que el sistema va mal, les coses que fallen estan en l'educació dels pares. Una nota és només un símptoma que necessita confirmació. Si una filla teua ve en una avaluació amb tot nous i un set, eixe set en principi no significa res. Si de cas, seria important preguntar com han anat les notes del grup, i si la xiqueta te diu este professor la màxima nota que ha possat és un huit. Però, si te diu ha posat deus i jo tinc un set, li dius que en aquesta matèria no has treballat prou. De tots els sistemes que hem inventat el numeret és el millor perquè es suficientment clar, evidentment, cal saber interpretar-ho. Si un alumne té cinc quattres, saps que està fallant tot. Has de saber si el teu fill està o no estudiant o si està tancat en l'habitació i està jugant en el mòbil. I si un alumne de tot excel·lents ve un trimestre amb tres notables, açò és una alerta. N'hi ha pares que pensen que l'alerta està entre el cinc i el quatre, i no, cada número importa. O al revés, n'hi ha pares que només se'n recorden de l'educació del seus fills quan ve l'avaluació. L'única manera que hem trobat ací amb el nombre d'alumnes que tenim és el sistema d'exàmens i d'avaluació actual. Puc imaginar-me un altre sistema que s'aplicà durant la Segona República en el que el professor, a principi de curs, accepte als alumnes segons el nivell que tinguen.

E: És a dir, segregar abans de començar.

PS01: Sí. Abans de començar el curs, el professor diguera que pot acceptar o no aquest alumne en la seua classe, perquè no està capacitat pel que jo vaig a fer, o sí que està capacitat. En base a una conversa, el professor pot saber si un alumne està en condicions de seguir un determinat curs o no. Problemes: els professors d'aquest país estem prou sans per a fer això prou bé? En molts casos no. I els pares estan en disposició d'acceptar la justícia d'aquets dictàmens? Tampoc.

E: Estàs dient-me que el que trie siga el professor amb un plantejament que no veig fàcil d'acceptar. A nivell universitari sí que l'he escoltat però, a l'institut seria un canvi revolucionari...

PS01: En un institut es pot aplicar igual que en la universitat a partir del batxillerat. Un professor amb experiència, pot saber que l'alumne està capacitada per a aprendre aquest any. Això el sistema no pot acceptar-ho perquè un alumne estaria en quart de l'ESO en matemàtiques però en tercer de l'ESO amb llengua. Això que estic dient ho apliquem constantment, perquè un alumne està fent segon de batxillerat en l'institut però en l'escola d'idiomes està fent anglés. I en l'institut l'estem exigint un nivell A-1 d'anglés mentre que en l'escola d'idiomes està fent un B-1. O al revés, un alumne que li estem demanant un nivell A-2 de francés i en l'escola d'idiomes li acaben de suspendre el A-1. Per tant, això sí que ho acceptem però és curiós perquè, segurament, no pot ser d'una altra manera, per eficiència organitzativa. No acceptem que un alumne estiga en diferents nivells segons la matèria. En quant a la pressió de l'avaluació, pot tindre un component positiu per a que l'alumne s'esforçe i estude, però, també té un component traumàtic i en molts casos, perjudica al procés educatiu. Com que l'examen força a estudiar, l'alumne estudia segons l'examen en lloc de gestionar el seu temps i estudiar amb regularitat. Eixe és un efecte nociu dels exàmens, però que es pot neutralitzar si el pare, els professors i l'alumne arriben a fer que aquell alumne siga amo del seu temps. No oblidem que la nota és un reconeixement social. Que el professor accepte o no l'alumne, es fa en els instituts i només el fan els professors de matemàtiques. Ells sí determinen quins alumnes poden anar a acadèmiques i quins altres a aplicades.

E: En aquest institut matemàtiques i educació física eren departaments privilegiats. Inclús en les avaluacions, els de matemàtiques deien que un alumne no sap matemàtiques però no que no avança. La matemàtica era la clau que organitzava les altres.

PS01: És interessant això, la sacralització de les matemàtiques a l'hora de triar alumnes. Encara que els accepten, com a mínim adverteixen i diuen: no vingues ací que rebràs una garrotà. Els altres professors no ho podem fer.

E: Els que saben de pedagogia diuen que amb un alumne s'ha d'aconseguir fer tres coses. Voldria que em digueres, segons el teu punt de vista, quina és la més important de les tres. Una seria preparar a una persona per treballar, l'altra seria socialitzar-lo i fer-lo un ciutadà, o fer-lo una persona autònoma, dins de les seues possibilitats.

PS01: El meu objectiu com a professor no és cap d'eixos tres. El meu objectiu és ensenyar a llegir textos d'una certa dificultat. Al principi de la meua docència, sí tenia com a objectiu el tercer que has marcat, és a dir, fer persones crítiques i autònomes. Eixe objectiu no és el meu, afortunadament. Tinc clar que l'escola no ha de formar treballadors i a mi em repugnaria fer-ho. Tampoc vull formar ciutadans. Jo simplement ensenye a llegir i, a partir d'ahí, que cadascun faça la seua vida. La funció principal del professor és proporcionar a l'alumne accés a molts coneixements. Clar ho dius així i com la pedagogia ho ha embrutat tot, diuen que açò vol dir que els ensenyaràs a buscar en algun medi. No, si tu analitzes el que fa un professor d'història, el que fa és interpretar a llegir llibres d'història. I quan dic el mitjà d'accés a..., no dic noves tecnologies ni parides d'eixes. Jo m'estic centrant en l'ensenyament mitjà. I si busquem defectes, el pitjor està en l'idealisme de les escoles. No es pot pretendre que un alumne preste atenció set hores cada

dia quan un professor va a un congrés i a la segona hora ja té dificultats per a seguir el discurs. I després, ha de tindre deures en casa. I tenen tres hores amb un mestre de repàs.

E: Sí, és una escola-fàbrica.

PS01: Sí, els pares que no poden contractar l'educació dels fills, contracten una sub-escola. El resultat és que molts alumnes opten per la baixa intensitat. En quatre hores de classe i tres hores d'estudi a classe, deuria ser suficient per a l'educació mitjana.

E: Creus que açò es pot aconseguir millorar?

PS01: Tot ve de la tradició d'on vens. En el nostre cas som un país napoleònic, per tant, ací tot s'ha de legislar. Si deixarem llibertat, les escoles inventarien el pitjor model possible. Quan es fa la reforma educativa, els pedagogs anaren pels centres marejant i diguen que cada centre deuria de tindre una funcionalitat pròpia. Hi ha coses que són fàcils de dir i dures de fer: cal simplificar les assignatures, pot ser que la filosofia sobra en els instituts, si tenim una bona literatura. En Itàlia no hi ha filosofia i els alumnes lligen Descartes perquè està dins del contingut de literatura universal. Valors ètics i la religió sobra. L'economia t'assegure que no cal. La música no hauria de ser avaluable, i tampoc l'educació física. Jo posaria més hores d'educació física als centres i que fora totalment recreativa i amb una funció totalment socialitzadora. Tu no pots escapar de la funció social que t'ha caigut, que és la de guarderia. Com el sistema és molt hipòcrita, assimiles que eres la guarderia i comences a legislar com a tal, però, al mateix temps, com si fores acadèmia, en el sentit francès, grec. Aleshores, totes les hores les omplis de coneixements i acabes tenint 34 hores lectives a la setmana. És molt fàcil entendre que un alumne comence a objectar a l'educació i se situe al marge de l'educació, perquè el nivell d'exigència normal per a un alumne normal és brutal.

E: Si, estic d'acord amb això. És com si l'escola estiguera fora de la vida real.

PS01: És més, l'alumne fa compartiments estancs per a no connectar coneixements i matèries. Les úniques solucions serien tancar les facultats de pedagogia i aplicar una miqueta de sentit comú. Tot anirà a pitjor perquè, una vegada muntada la mentida, vas fent cada vegada la mentida més gran. És que, si te pares a mirar el dia a dia d'un alumne, és un desastre. El nivell és tan exigent que, a l'hora de la veritat, desinfla. El sistema funciona i entre tots ixen més bones persones que males persones.

E: És evident que el sistema no està complint la seua funció o que està complint-ne un altra. Com ho marcaries açò per a acabar, veig que no tens il·lusió en que millore...

PS01: No vull que me mal entengues. Jo, en classe, m'ho passe molt bé. Crec que tinc el millor ofici del món. De primer de batxillerat, ix convençut de que ho he fet bé i tinc la percepció que els alumnes han seguit el discurs i els ha resultat útil. Per eixa banda, il·lusió completa. És més, si m'he deixaren avaluar només el temps que passes dins d'una classe i com el passes, jo ho passe molt bé. Ahí no trobe cap problema. La relació del docent i l'alumne funciona amb l'admiració de l'alumne cap al docent. Per tant, en classe el professor ha de tindre coses que ensenyar o ser capaç de captar l'atenció del públic amb tot el que té que ensenyar o si no, no val res. El que crec que funciona malament és tota la mentida burocràtica-pedagògica que envolta l'escola i en coses molt concretes, algunes molt fàcils de solucionar. Per exemple: un examen de recuperació en setembre tenia tot el sentit. Un examen de recuperació en juny no té cap sentit. Jo sempre he

aprovat en setembre. Fer les classes obligatòries i passar llista per als alumnes que tenen més de setze anys, no té cap sentit. A partir de setze anys que vinga a classe qui vullga i qui tinga interès. Les assignatures són excessives i la paperassa que se'ns exigeix cada volta més absurda.

E: Molt bé Xavi, moltes gràcies. Hem fet una molt bona entrevista.

Annex 2.4.- Transcripció de l'entrevista al professor PF05. IES Font de Sant Lluís, València. Realitzada l'11 de juny de 2018. Durada 21.09 minuts

E: Bé, anem a començar l'entrevista i el primer que vull que em digues que el va decidir a ser professor o quant. Te'n recordes d'això?

PF05: Sí, va ser durant el segon any de la carrera de psicologia, tindria 18 o 19 anys. En aquell moment, vaig veure que la carrera que havia triat, que era psicologia, m'interessava relativament poc, però sí que m'interessava alguna cosa que vaig sentir en alguna assignatura de pedagogia. Aleshores, a partir d'allí, me va interessar més el context social que determina com aprenem que no les característiques individuals que determinen com aprenem i vaig decantar-me per pedagogia i vaig abandonar psicologia.

E: I de tota la carrera professional, quin és el millor record que tens quina és la sensació millor que guardes?

PF05: Moltes, no sé, tot el que ahhhh... vaig ser director d'aquest centre i, per tant, recorde que el moment en què quaranta professors és vaem posar d'acord en un programa per portar-lo endavant. Va ser molt estimulante per a mi i va ser, també, molt interessant per a mi un curs que vaig fer allà pels anys noranta sobre reflexió sociolingüística en el professorat. Allò me va... va ser la primera vegada, crec, en que professors de secundària es reuníem per a parlar de coneixements, cosa que no havia vist jo.

E: Molt bé, i ara lo que més t'ha desagradat, lo que més t'ha marcat de manera negativa que és? Què era?

PF05: He vist moltes actituds de companys meus poc compromeses, anem a dir, en la professió.

E: Molt bé, i avançant a l'atenció a la diversitat, tu creus que ha seguit una de les teues bases, una de la teua manera d'entendre l'ensenyament?

PF05: Sí, el pensament, sobretot, de classe social que vaig aprendre a la universitat. El marxisme me va fer entendre que hi havia classes socials a la societat i que hi havia un gran component de classe en la manera com un jove, un xicon, s'enfronta al sistema educatiu, sempre ha estat condicionant la meua visió eixa idea.

E: Val, i dels programes d'atenció a la diversitat que hauràs patit o desenvolupat, quin és el que més t'ha agradat, quin és el que tenia més sentit?

PF05: No n'he trobat sentit a cap.

E: No li has trobat sentit?

PF05: En Espanya s'aplica la lògica de la compensatòria que ve dels Estats Units. Va ser aplicada pels governs del PSOE i aquella lògica el que sempre busca és, encara que el llenguatge és d'integració, i en teoria es tracta d'això, en la pràctica es tracta sempre de separar a l'alumnat, de separar-lo en categories i el resultat és que en poquíssimes ocasions, en contadíssimes ocasions, hem vist alumnes tractats diversament que han aconseguit títols de qualitat en el sistema educatiu.

E: O siga, que la manera d'atendre a la diversitat en la legislació no ajuda.

PF05: En absolut.

E: No ajuda que tots tinguen l'accés a l'educació?

PF05: Impedeix.

E: Impedeix?

PF05: Impedeix directament. Separa als alumnes, els porta al fracàs, no garanteix l'accés. Pot haver una certa aparença d'èxit, en el sentit que portem determinats alumnes, podem portar-los a un títol de secundària, però si rasquem un poquet veiem que eixos alumnes han après relativament poc, podien haver après molt més del món.

E: O siga, que l'atenció a la diversitat es fa... una de les vies que té és baixar els objectius, baixar reduir continguts?

PF05: Identificant alumnes, tú ja li has posat l'etiqueta, que per això hi ha professionals que són els orientadors, es posen una etiqueta determinada d'alumne amb poca capacitat, marcar a eixe alumne amb poca capacitat se'l desvia a un curs especial per gent amb poca capacitat i se li ensenya en conseqüència. És a dir, continguts simplificats, superficials i poc útils.

E: O siga, que des de pràcticament, des de l'accés a l'ensenyament, els alumnes ja van etiquetats i, per tant, a cada u li se dona, per dir-ho així, la igualtat?

PF05: La dosi adequada.

E: La dosi adequada d'alimentació cultural, no? Per dir-ho així.

PF05: Sí, sí, eixa és la lògica bàsica, sí.

E: Val. I tú has format part, com deies abans, d'algun grup d'innovació, has creat materials?

PF05: Sí, des de sempre. Des d'abans de començar a treballar inclús com a professor, ja en els últims cursos de la carrera, ensenyava llengua a adults. Vaig ser un dels que va començar a fer materials per alumnes castellanoparlants que volien aprendre valencià. Primer, fora de la universitat i després en la universitat. En aquell moment era l'ICE que el dirigia Sanchis Guarnier i allò me va posar en contacte amb grups de professors de Catalunya i de València i començarem treballant en didàctica de la llengua, contactarem amb gent de diferents països del món i organitzarem en un moment, en que encara no es parlava de xarxes, ja organitzarem xarxes d'aprenentatge de didàctica de la llengua i de la didàctica Bueno, com la meua història venia de la pedagogia general, sempre he oscil·lat entre la didàctica general i la didàctica específica de la llengua.

E: I materials editats n'has vist? N'has trobat alguns que t'hagen agradat, que t'hagen servit?

PF05: D'altres?

E: Sí, d'altres o d'altres editorials.

PF05: Jo sempre m'he fet el material que a mi m'interessava . He tingut la sort de trobar editorials que me'l publicaven i alguns professors l'utilitzaven també. Vull dir, que normalment no. Un material didàctic és sempre una interpretació del coneixement que fa un professor o un grup de professors amb uns interessos determinats des d'un punt de vista determinat i és difícil que a un professor li vinga bé el material elaborat per un altre, perquè les realitats són molt diverses i dins

d'un mateix institut un aula no és igual que un altra i, aleshores, usar un material estàndard, normalment, no resulta bé, ha de ser el professorat el que busque el material adient per al seu alumnat. Per això, sempre he intentat fer-me el meu material. Actualment, és molt fàcil, abans era molt més difícil. Tampoc m'agradava el tema de les fotocòpies, anar fent fotocòpies amunt i avall. Així, que l'opció que vaig triar és fer material per a mi.

E: I això, fer material, que més s'hauria de fer per aconseguir que l'ensenyament fora més efectiu? Perquè tú...

PF05: Hi ha molta discussió. El material el fa una persona tancada en sa casa pensant en un alumne ideal que no existeix. Un material adequat hauria de ser resultat de molta discussió i de molt de contrast entre professors que s'enfronten a realitats diverses i molt testat, cosa que no existeix als materials actuals. Quan diguem material acabem amb el llibre de text i els materials actuals mai es testen, es trauen al mercat i es compren i es venen sense un criteri definit, pocs professors podrien justificar perquè trien este llibre i no l'altre llibre.

E: Val. I tú pots fer entendre a les famílies, per exemple, que la manera de treballar pot canviar?

PF05: Sí.

E: És a dir, com expliques això? En resultats, en satisfacció dels alumnes, o quins són els elements que et bases?

PF05: Quant... l'experiència més bona que he tingut en açò, en el tracte a les famílies i qualitat de l'ensenyament va ser fa cinc anys que establirem una discussió prou seguida amb l'AMPA de l'institut i amb tots els pares que volgueren assistir respecte a la qualitat de l'ensenyament que rebien els seus fills i d'aquelles discussions, fàcilment arribarem al consens de que no era útil allò que aprenien els seus fills en el sistema educatiu. No estaven contents ni el professorat ni els pares i, per això, férem canvis en l'institut, canvis que han anat buscant eixa qualitat en l'ensenyament. És a dir, no he trobat mai dificultats en entendre en els pares. En els pares que volien discutir clar.

E: Val, què creus que hauria de canviar en l'Administració per aconseguir..., per aconseguir satisfacció? Perquè els alumnes no estan satisfets, els professors no estan satisfets, les famílies no estan molt satisfetes. L'Administració sembla que tampoc està satisfeta. Què hauria de canviar per a començar a assolir eixos nivells de satisfacció en alguna de les parts? No sé quina part ho hauria d'assolir primer.

PF05: Pues, hauria d'haver un sistema pel qual es fera públic, es feren públiques les millors pràctiques i que es justificaren públicament. Això faria, per això faria falta que l'Administració disposés d'un sistema d'inspecció bastant diferent al de l'actualitat. És a dir, un sistema d'inspecció que assessore, identifique bones pràctiques i les faça públiques de manera que qualsevol centre, qualsevol professor, tinguera models contrastats de bones pràctiques i tinguera accés a eixes noves maneres de treballar.

E: Una altra cosa, jo tinc dues coses que a mi sempre m'han preocupat: per què una classe no pot aprovar tota la classe, per exemple, jo no he trobat encara ningun centre que la matèria que siga, tinc igual o totes, de dir: quart de l'ESO, titulen tots, per què no és possible això?

PF05: Una pregunta que me faig també moltes voltes i, últimament, me torna al cap: per què punyetes cal suspendre a la gent?

E: Perquè no poden aprovar, jo no conec ningú, no sé, no conec ninguna classe ja no dic tot el quart de l'ESO, perquè no s'aprova, per la manera d'avaluar o perquè...?

PF05: Hem estat educats en un sistema els professors, i els alumnes també, esperem un sistema que classifica les persones. I a nosaltres ens han format i els alumnes esperen i ens obliguen a classificar a les persones. És rar trobar professors que vulguen dimitir d'eixe paper. L'ordre que tenim és seleccionar els que valen dels que no valen, els que valen més dels que valen menys, eixa és una lògica en la qual funciona el sistema.

E: Però, encara que foren tots bons, perquè si tú classifiques, per exemple 200, poden hi haure 5 dolents però de 20 també hi ha 5 dolents, també hi ha 5 que no aproven, vull dir: hauria de ser tots bons? No sé... el nivell..., no sé com dir-ho.

PF05: Jo pense que, en principi, totes les persones són bons estudiants, el problema és que no hem trobat la manera de com arribar a ells en les mateixes condicions. Vull dir, hi ha alumnes amb els quals és fàcil comunicar-se i arribar a que entenguen els continguts i alumnes on la distància és molt més llarga i o no tenim recursos per arribar a ells. Crec que mai no és problema de l'alumne sinó que és un problema de professorat. Per això, hem costa cada vegada més suspendre al personal, als alumnes me costa molt perquè cada volta estic més convençut que és un problema meu o del sistema. És a dir, este alumne suspèn perquè no hem sabut arreglar-li les coses per a que aprobe. I en eixe sentit, pense que és injust que suspenguem a la gent.

E: I arribat a l'extrem de qui suspèn, és repetir curs. Jo encara no li he trobat profit a la repetició de curs.

PF05: I jo tampoc i cada volta menys, no té sentit.

E: Però, pot ser que això organitze els alumnes? El que estaven dient de les etiquetes: este no val, este sí que val, este...

PF05: Sí, clar. Ja t'he dit jo que el sistema està pensat per a classificar i tot lo món espera ser classificat.

E: Per tant, el sistema crea el fracàs escolar?

PF05: Radicalment. (risses) Radicalment.

E: Per tant, no el solventarà, vull dir el perpetua.

PF05: Sí, tal com està montat, està pensat per a seleccionar, ja ho veus, les lleis educatives només busquen això. Classificar la població, eixe quaranta per cent, bueno entre el trenta i el quaranta, depèn de les estadístiques. Eixe trenta-quaranta per cent que no assoleix els ensenyaments mínims, està clar quina funció social van a tindre, tot el món ho té clar, van a ser els exclosos. Després, estan els que tenen estudis primaris que poden aspirar a determinats treballs i etc., etc., etc.

E: Val, i per últim, per anar acabant ja, la manera, una manera que per a mi ha segut nova d'intentar evitar eixa funció reproductora de l'escola, jo la vec per exemple en l'àmbit, no? Perquè l'àmbit ajuda a una transició entre primària i secundària, l'àmbit integra perquè obligatòriament en el centre este integra, no ho fan igual altres centres, però jo crec que a l'àmbit li se demana, li se exigeix més resultats que a la classe normal.

PF05: Sí, sí.

E: I jo, per exemple, crec que això enfronta el professorat.

PF05: Sí, u sempre es pregunta perquè els canvis provoquen tant de rebuig en alguns professors. Suppose que és que l'habitus, això ho explicava Foucault: és difícil canviar les normes socials i el professorat s'ha educat, s'ha socialitzat en unes determinades normes de comportament, en el que se suposa que és la seua professió que està regida per unes normes determinades i trencar eixes normes habituals costa moltíssim. Trencar qualsevol norma social és molt difícil, és castigat normalment i aleshores, el professorat com qualsevol altra persona, li costa trencar eixes normes socials amb les quals s'ha socialitzat. Això també ho explicava un altre sociòleg i, aleshores, una resposta que trenca les normes, el teu company que trenca les normes i vol treballar d'una altra manera és autoodi, és a dir, jo no trenque les normes però tampoc vull que les trenques tú perquè me deixes en evidència. Si tu tens èxit i jo continue treballant com treballa, tu, pues això, vas a deixar-me en evidència i jo seré un professor amargat, tradicional i reproductor i, per tant, millor que no canvien les coses.

E: I per tant, que això també t'ho he sentit jo abans, el sistema funcional fa impossible eixa transformació o, com a mínim, la dificulta moltíssim.

PF05: No és el sistema funcional, és... bueno, la interpretació que es fa del funcionariat en l'actualitat. Jo pense que el professorat públic ha de ser funcionari, clar que sí, ha de tindre un servici públic. Però això, no ha de limitar les possibilitats d'adaptació del sistema educatiu a les necessitats dels alumnes. Posar per davant els interessos personals del funcionari al del projecte en el qual participa me pareix un error. Pense que el projecte ha d'estar per damunt dels interessos personals, no es pot tolerar que un projecte no funcione perquè un determinat funcionari té uns determinats interessos personals en quant a trasllats, en quant a... en fi, un montó de coses.

E: Val, i per anar ja acabant, el paper de les famílies. Jo també, una de les coses que tinc clares és que tota la feina que fas tú en un trimestre, el pare o la mare te'l poden tirar a terra valorant o donant-li suport. Valorant-ho o no valorant-ho, o donant-li sentit a la funció de l'alumne. L'alumne, en percentatge, podríem dir en quina funció està determinat o condicionat millor per la família, pel professor que li toque o pels amics, pel context més proper a ell?

PF05: L'alumne està condicionat per tots i, a estes edats, estem parlant de l'adolescència, l'alumne el que busca és no estar condicionat per ningú ni per l'escola ni per la família i busca els resquicis de llibertat entre la família i l'escola. Per això, és fonamental que si volem aconseguir canvis en els nostres alumnes, és fonamental que la família i l'escola funcionen de forma molt coordinada i que hi haja molta comunicació. És una cosa que, entrar en l'adolescència, entrar en secundària, no ocorre o cada vegada ocorre menys, és a dir, les famílies es van distanciant del centre, deixen la responsabilitat del coneixement en el centre i al centre tampoc li interessa massa que les famílies interferisquen ehh. Hi ha una certa competència i trencar eixa inèrcia és fonamental. És a dir, buscar formes de comunicació entre la família i l'escola és fonamental, perquè si l'alumne observa que la família està interessada en el seu creixement i col·labora en el centre, li queden menys espais de llibertat en el sentit d'escapar-se, està obligat d'alguna manera a entrar en el joc de l'aprenentatge. Si no existeix eixa col·laboració i es deixen resquicis oberts en la col·laboració entre la família i les escoles, un sector de l'alumnat tendeix a perdre's tendeix a aprofitar eixa llibertat que troba per a fer el que li dona la gana i no estudiar i això ho observe en moltes ocasions.

E: Això, el cas més paradigmàtic o més extrem serien els gitanos, la població gitana que ...

PF05: Sí, sí.

E: Creus que el centre aconseguirà integrar-los?

PF05: Jo no he vist mai, jo he vist poquíssims casos d'integració de famílies gitanes. Si no es fa un treball social amb aquestes famílies, és molt difícil que ho fem.

E: Un treball fora de l'escola independent de l'escola, paral·lel?

PF05: Fora de l'escola. Perquè mira que l'escola és rígida, és molt rígida. El sistema educatiu permet pocs canvis. Però, en les ocasions en que he tingut possibilitats de fer canvis per integrar a l'alumnat gitano, sempre ens ha faltat el suport de la família. Vull dir, la desatenció absoluta de les famílies. Quan parles en famílies gitanes respecte quin futur esperen per als seus fills la resposta habitual és que esperen el màxim com qualsevol altra família, esperen ... Però a l'hora de posar en pràctica accions per ajudar a que els seus fills arriben al màxim, a tindre professions com advocat o metge les pràctiques que tenen van en contra d'això. És a dir, de cap manera, o un sector de les famílies gitanes no es dignen en preguntar als seus fills que estan estudiant, quines assignatures tenen o si necessiten alguna cosa per anar a escola. Això es fa en un sector de les famílies gitanes. Sí que és veritat que cada volta hi ha més famílies que tenen expectatives dins el sistema educatiu, però, de moment, ho veig molt minoritari. Si no es fa un treball social paral·lel al de l'escola convencent a les famílies o pressionant a les famílies perquè tinguen interès en el progrés social dels seus fills, difícilment ho anem a aconseguir.

E: Aleshores, el nivell d'atenció perquè, per exemple, també hi ha famílies de persones nouvingudes que no poden atendre als fills o que diuen que no el poden atendre perquè treballen i tenen uns horaris horribles i això, i eixa desatenció que li donen als fills... els fills, tú penses que l'assumeixen o es rebel·len contra ella o que penses que fan els fills, s'aprofiten d'ella i punto?

PF05: Ja te dic, l'adolescent tendeix a crear els seus espais de llibertat. Si en la família té un espai amplíssim de llibertat, perquè els pares estan absents, pues hi ha un greu perill de que eixe alumnat utilitze eixa llibertat de forma inadequada. Per tant, que falta en este país? Pues falten molts sistemes d'atenció social, hi ha una gran mancança de servicis socials, no podem tolerar que els alumnes passen els dies lliures, sense control patern, sense activitat reconeguda o pública. Deixar-los en plena llibertat no és gens bo per a un adolescent, no ho agraeix un adolescent, el resultat no sol ser massa bo, per tant, tornem altra volta, no hi ha servicis socials o hi ha molt pocs servicis socials.

E: Molt bé, moltes gràcies PF05, si no vols afegir res més...

PF05: No, de moment no, ja anirem parlant.

E: Gràcies.

ANNEX 3.1.

PROGRAMA DE DIRECCIÓ DE L'IES FONT DE SANT LLUÍS

FRANCESC RUIZ SAN PASCUAL

Sumari

- 1. Introducció. Una mirada positiva**
- 2. Una visió de l'IES Font de Sant Lluís**
- 3. Per què un projecte de direcció consensuat**
- 4. Diagnòstic de la situació actual**
- 5. Propòsits socialitzadors i educatius**
- 6. Línies d'actuació del centre en la direcció dels propòsits enunciats i segons el diagnòstic establert**
- 7. Avaluació del projecte de direcció**
- 8. Bibliografia**
- 9. Bibliografia específica sobre l'àmbit de la direcció i gestió de centres**

1. Introducció. Una mirada positiva

Pense que hi ha raons per a creure que el professorat de secundària del sistema educatiu espanyol pot estar satisfet del treball que ha realitzat i continua realitzant. Davant de veus que, potser, ressonen massa, només hem de comparar el passat no tan llunyà i el present que hem construït. Hem passat d'atendre en secundària a només el 9% de la població adolescent a l'inici dels anys 70 del segle XX a atendre en l'actualitat a la totalitat de la població autòctona entre 12 i 16 anys i uns centenars de milers de nous nadius. No oblidem que en els darrers 14 anys hem passat d'integrar 43.000 alumnes estrangers a integrar-ne 600.000 en el curs present. Aquestes xifres són estatals i, potser, la proporció d'integració en la Comunitat Valenciana és més alta que la mitjana estatal. De qualsevol manera, aquest treball ingent poc difès i reconegut s'ha fet quasi exclusivament sobre l'esforç i la dedicació del professorat que no ha rebut gaire suport per millorar la qualitat en aquesta situació. I és que el sistema educatiu en què treballem ha canviat radicalment en trenta anys: ha escolaritzat plenament els nens dins la primària i ha fet universal la secundària, l'estat ha assumit la seua responsabilitat sobre el nivell preescolar, s'ha promogut la plena igualtat d'accés per a homes i dones i s'han engegat respostes per a nens i joves amb necessitats educatives especials, tot superant els guetos.

I tot açò s'ha fet de manera que, segons les enquestes oficials realitzades sota governs de partits diferents, el sistema educatiu és la institució millor valorada repetidament per la població espanyola (Civila, A., 2005), molt per damunt dels partits polítics, del sistema judicial o del sanitari. Aquests alts percentatges de satisfacció existeixen tant entre les famílies preses com a globalitat com entre els alumnes en particular, i arriben a cotes del 75% de satisfacció alta. I, repetim, aquest èxit està construït fonamentalment sobre el treball del professorat sense gaire suport institucional.

Però, no obstant això, no es pot negar que el professorat i el sistema es troben en crisi. Una crisi especialment sentida en instituts perifèrics com el nostre. En el nostre temps s'han produït canvis accentuats i en diversos fronts que han trasbalsat el mode de comprendre el fenomen educatiu per part dels docents. La realitat actual és bastant diferent de la que existia quan els actuals docents estudiaven. Aquesta dificultat per entendre el que ocorre és el que s'anomena crisi, i ocorre en tot el món occidental.

En aquesta societat complexa, "líquida" (Bauman, 2007), que canvia contínuament i sobtadament, no tenim més eixida que anar construint dins la inestabilitat punts d'equilibri per tal que puguem sentir-nos segurs enmig de la inseguretat. Això no és gens fàcil, ja que no hi ha guies ni respostes certes i segures i, menys encara, senzilles. Podrem conformar-nos si som capaços de plantejar bé les preguntes —els problemes, ja que així podrem orientar les nostres pràctiques. Algunes de les causes de la desestabilització actual del professorat són les següents (Gimeno, 2008):

- La didàctica de les diverses disciplines no dona respostes als problemes que tenen els professors a les seues classes.
- Han desaparegut dels currículums els objectius i els continguts clars, ben definits i segurs. Es transmet la idea que els continguts ja no són tan importants. Es busca desenvolupar determinades competències en l'alumnat sense que quede clar com s'aconsegueix crear-les.
- La institució escolar està perdent la batalla de la informació. Dins la "societat de la informació" la rellevància de l'escola en la difusió dels sabers disminueix davant la potència dels diferents

mitjans de comunicació i el comerç de caire cultural.

- ¿Com crear pràctiques de qualitat i atractives per a uns joves bastant (mal)educats per famílies que han deixat de transmetre ordre?
- Com crear projectes unitaris de formació si admetem en l'escola la diversitat i la diferenciació?
- Com compaginar la transmissió de coneixements d'alta qualitat i complexitat amb la necessitat de la inclusió social en l'educació obligatòria?
- Com abordar els problemes de la multiculturalitat?

Aquests dubtes i problemes estan presents especialment en el conjunt d'instituts que es veuen desfavorits i desequilibrats per la planificació educativa, ja que, en concentrar alumnes que provenen dels sectors socials més desfavorits, dificulten la integració i redueixen les oportunitats educatives i formatives dels seus alumnes.

El nostre projecte de direcció intentarà afavorir la creació d'aquells "punts d'equilibri", de què parlàvem abans, que permeten buscar vies d'orientació del treball productiu de professors i alumnes.

2. Una visió de l'IES Font de Sant Lluís

L'institut fou inaugurat en 1973. Per tant és un d'aquells instituts que es construïren per donar resposta a les demandes de la nova classe mitjana que s'havia creat a Espanya durant la dècada dels seixanta. En el moment de la seua creació la ciutat de València estava immersa en un procés accelerat d'amplió urbanística per allotjar la població immigrada que s'hi establí entre 1965 i 1975. En aquest període la població de València es va doblar.

Doncs bé, el nostre institut, situat en una de les principals zones d'expansió de la ciutat, va créixer enmig de l'horta i absorbí des del començament, els fills d'aquella classe mitjana que trobava en el sistema educatiu un mecanisme de promoció. S'ha de dir que els anys anteriors al seu funcionament com a institut autònom fou allotjament provisional dels alumnes de l'IB Lluís Vives mentre van durar les obres de remodelació d'aquest centre emblemàtic. L'alumnat que acudia al centre fins als anys 90 procedia majoritàriament dels barris adjacents i la seua zona d'influència arribava a tots els poblats del sud de la capital i al carrer Colom pel nord. També donava servei al barri de Malilla i Mont Olivet. Per tant, l'alumnat, com el de tots els instituts de València, estava constituït, bàsicament, pel tipus de l'alumnat destinatari natural de l'ensenyament mitjà, des que aquest s'implantà en Espanya a mitjan segle XIX. En aquest període, l'institut va esdevindre un centre cultural de certa nomenada i arribà a constituir certa tradició, per exemple, les exposicions anuals que convocaven els mitjans de comunicació i atreïen visitants de més enllà dels barris d'influència.

Aquesta situació va canviar amb certa radicalitat amb l'ampliació dels ensenyaments obligatoris fins als setze anys. Sense cap tipus de preparació prèvia, la composició social de l'alumnat que accedí al centre va canviar a partir del 1996. Les classes es van omplir d'alumnes que no entenien els rituals propis d'un institut d'ensenyament secundari i això provocà multitud de conflictes, donada la nul·la experiència del professorat per tractar amb el nou alumnat.

El resultat de tot açò fou que, progressivament, la major part d'alumnes de classe mitjana amb expectatives positives en el sistema educatiu, que havien format el gruix del nostre alumnat anaren

desertant cap a altres centres públics de nova construcció en Malilla, El Saler i Pinedo, o cap a l'escola religiosa concertada més pròxima.

La dècada del 2000 va començar amb un descens importantíssim en la matriculació i una reestructuració de la plantilla que va fer disminuir la quantitat de professorat.

Una nova etapa començà amb la construcció del nou edifici en substitució de l'original. Això va suposar la incorporació del 1r cicle de l'ESO a partir del 2005 i la dignificació dels mòduls de formació professional de grau mitjà i superior que tot just es començaven a oferir. Els centres adscrits es reduïren a un concertat amb molt poc alumnat i un públic amb característiques d'especialització en l'atenció a nens gitanos i immigrants. Les mesures d'educació compensatòria que s'havien estat aplicant sobretot en el segon cicle de secundària passaren a destinar-se preferentment al 1r cicle. Tot açò es féu de manera poc planificada, sense formació específica del professorat, sense projectes coherents de treball i sense engegar mecanismes d'avaluació del processos. La plantilla es va fer molt més inestable, fins arribar al 50% actual d'interinitat. Els batxillerats, que incorporaren l'opció artística, també han perdut alumnes arran de les noves subvencions atorgades als centres concertats, que ens han minvat els alumnes que procedien d'aquests centres pròxims. El panorama que es dibuixa en l'actualitat, fruit d'aquesta història, és un institut on les xifres de fracàs escolar són molt altes i on el professorat es troba bastant desconcertat i desorientat en el seu treball, ja que el fonament del seu treball requereix dedicar molts esforços a gestionar la conflictivitat que es produeix en la institució. Una conflictivitat que té diverses fonts, encara que bàsicament es troba en la procedència social de una part dels nostres alumnes, la manca d'orientació educadora d'una altra part de l'alumnat i el desajustament de l'organització i els currículums a aquesta nova població. El canvi de direcció que faça augmentar les xifres d'èxit escolar ha de requerir un esforç suplementari per part del professorat, un compromís educatiu de les famílies i un suport incondicional per part de l'administració educativa als canvis imprescindibles per aconseguir que els nostres alumnes reconeguen el valor dels coneixements que poden adquirir en el nostre centre.

3. Per què un projecte de direcció consensuat?

Ja fa més o menys deu anys que arribaren a l'educació secundària els efectes d'un canvi històric en el sistema educatiu espanyol: l'escolarització obligatòria de tots els joves fins als 16 anys. Aquest avanç social, tanmateix, no ha anat acompanyat d'altres mesures efectives que corregiren les disfuncions que tal mesura va produir en l'organització i currículums que oferien i ofereixen els instituts de secundària. En poques paraules, continuem treballant amb els mateixos supòsits amb que treballàvem abans de 1990 -o 1996, per ser més exactes. En aquest programa analitzarem detingudament quins són aquests supòsits. Però en aquesta introducció ens fixarem només en un d'ells, que afecta al mode de governar els centres de secundària. Tradicionalment, els centres de secundària han estat governats per equips directius nomenats per l'administració amb més o menys consens amb el claustre de professors, depenent de l'època històrica. Des de 1985, amb la LODE, l'elecció de la direcció és democràtica, entenent per tal el fet que d'una manera o altra participen els diferents estaments que existeixen als centres: pares, alumnes, professors, ajuntament i PAS. La inestabilitat de les lleis educatives fonamentals ha fet que la correlació de forces i poders entre aquests cinc estaments anara canviant formalment en diversos períodes legislatius. Però hem d'admetre que, independentment del període, el candidat a la direcció ha hagut de tenir el suport del claustre com a condició sine qua non per ocupar el càrrec.

El mode com un professor adquireix el suport per a formar una candidatura amb garanties és difícil de descriure, perquè està definit per múltiples i subtils encreuemants d'interessos, tradicions, rutines, creences o ideologies entre membres i grups que formen part del claustre. Normalment, ha estat una persona que gaudeix d'un cert suport degut al seu carisma. Carisma aconseguit, normalment, a partir de les seues intervencions formals i informals en oposició a una junta directiva anterior o com a reconeixement del claustre per la generositat demostrada en atrevir-se a presentar-se a un càrrec tan ingrat. En fi, siga com siga la manera com s'aconsegueix el suport, el que és clar és que el candidat a la direcció no ha fet l'esforç d'explicitar els seus supòsits ideològics, els seus anàlisis de la situació, l'explicitació de línies de treball avaluable, etc. És a dir, això que s'entén per programa.

És comprensible que açò haja anat d'aquesta manera perquè des dels seus inicis en el segle XIX l'ensenyament secundari no ha hagut d'explicitar les seues finalitats, ja que era un nivell preparatori per a l'accés a la universitat, on era clar que els alumnes que hi accedien, provinents majoritàriament de classes socials mitjanes altes, havien de superar una sèrie de rituals acadèmics per obtenir un títol acreditatiu distintiu de classe social. No oblideu que moltes famílies rurals valencianes dipositaven la propietat de les terres en el fill major i al segon i tercer els pagaven els estudis secundaris. En aquest context, la secundària ha centrat el seu treball a seleccionar l'alumnat: els que superaven els rituals -estudis més o menys memorístics i exàmens, bàsicament- passaven al grau superior i els que no seguien aquests rituals, no hi passaven.

No calia fer programes educatius ni de direcció en aquest context. Tot estava més o menys clar, ja que les finalitats de la secundària estaven clares. Qualsevol professor amb els suports de poder suficients dins del claustre o de l'administració educativa, segons el període, era adequat per dirigir un centre on cada un tenia un paper clarament assignat. Evidentment, aquesta persona anava acumulant en la seua persona la projecció negativa de tot allò que un sector del claustre considerava com a funcionament negatiu del centre. Si aquest sector es feia majoritari, acabava fent d'alternativa a la directiva. Però aquest procés solia ocórrer per vies poc explícites i més aviat allunyades del debat públic.

Actualment, seguim amb aquests mateixos esquemes respecte a la selecció de l'equip directiu, tot i que la progressiva indefinició dels objectius de la secundària fa cada vegada més evident que tot candidat ha de fer explícits els seus supòsits i intencions, i buscar suports al projecte -no a la persona- si no vol agreujar la crisi organitzativa de la secundària. Es tracta, per tant, de crear seguretats en un nivell educatiu i en uns instituts amb objectius i requeriments múltiples i dispersos i, fins i tot, contradictoris en ocasions.

Se'ns presenta, per tant, en aquest curs, una altra oportunitat de crear un projecte consensuat en el claustre que aglutine forces en una sèrie d'objectius explícits i compartits. Si no ho aconseguim, ens trobem davant de quatre anys més de crisi i desorientació improductiva.

4. Diagnòstic de la situació actual

El primer pas per tal d'elaborar un projecte educatiu explícit és acordar un marc interpretatiu sobre el que està passant. Diagnosticar la situació és el primer que hem de consensuar. No podem engegar cap actuació si prèviament no estem d'acord a formular els problemes. I ja sabeu que un problema ben formulat ja duu implícita la seua solució.

¿Què és el que no funciona bé actualment en l'educació secundària i, més concretament, en el nostre centre de secundària?

A) Progressivament, des del 1996, les classes mitjanes amb expectatives de progrés dins el sistema educatiu han anat abandonant el centre, de manera que la proporció dels pares que es declaren interessats de manera efectiva en l'educació dels seus fills no és tan elevada com ho havia estat en el passat. Aquest abandonament té a veure amb el punt següent

B) Les noves responsabilitats assumides amb l'autonomia del centre escolar

Podem entendre l'autonomia del centre des de dos punts de vista: per una banda, aquesta autonomia fou ben rebuda, perquè havia estat llargament esperada, per les concepcions més progressistes -lligades a la defensa de l'escola pública- en educació. Amb l'autonomia, el centre s'acosta a la seua realitat social més immediata, ja que dissenya una educació a la carta per a la seua clientela habitual i s'insereix en el medi social de l'alumnat. Alhora, responsabilitza els pares i els alumnes en la direcció i gestió del centre i això eixampla la participació social.

Però, per altra banda, des dels sectors més conservadors, lligats als interessos de les escoles privades, l'autonomia de centres els permet, sense ingerència estatal, realitzar una oferta que busque una determinada clientela. Com menys regulacions hi haja, incloses les curriculars, més llibertat tindran els centres privats per a elaborar les seues propostes, diferenciar les seues ofertes i competir per la captació de clients amb una imatge de marca.

Aquesta dicotomia escola pública/escola privada en un context econòmic d'auge liberal, està produint una competència en la qual el sistema privat juga amb avantatge: pot elegir el seu alumnat a través de mecanismes més o menys explícits, cosa que l'escola pública no pot fer. Per tant, en el nostre medi social, les classes mitjanes benestants, o els fills de famílies amb aspiracions d'ascendir en l'escala social busquen escoles on els companys dels seus fills estiguen seleccionats. Eviten ajuntar els seus fills a d'altres joves que rebutgen l'escola i que podrien interferir en els seus propòsits lligats a la promoció social a través de l'àmbit acadèmic.

Queden progressivament, en exclusiva, per al sistema públic els fills de famílies sense aspiracions de promoció social i deslligades de preocupacions acadèmiques.

Així, els instituts públics de zones perifèriques reben cada vegada més proporció d'alumnes que són vistos com a problemàtics pel professorat que hi treballa. Són alumnes desmotivats per a l'estudi, que esperen acomplir l'edat legal per a treballar i que s'avorreixen en no trobar sentit al currículum que s'imparteix tradicionalment a l'ensenyament secundari. L'avorriment i descol·locament d'aquest alumnat, que normalment porta una història de fracassos acadèmics, el porta a conductes més o menys disruptives i més o menys resistents a les formes de treball acadèmiques. Rebutgen, per tant, qualsevol proposta d'índole acadèmica que els ofereix l'institut i conformen el nucli del problema de l'ESO, en impedir el funcionament de les classes tradicionals.

C) El significat dels continguts i el sentit de les notes

Hem parlat abans del nucli més o menys disruptiu dels alumnes que s'oposen al sistema educatiu tot enfrontant-s'hi. Tanmateix, trobem tot un seguit d'alumnes que, encara que no demostra explícitament la seua oposició, també manifesta determinades conductes de resistència a l'estudi que es troben bastant generalitzades. La manca d'atenció a classe, oblidar fer els deures, no dur els materials de treball, xerrar

a classe, fer els treballs apressa i corrent, sense reflexionar, treballar per a contentar el professor i no per a aprendre, memoritzar quan no s'entenen els conceptes, no preguntar dubtes ni als professors ni als companys, no complir els pactes quant a dates d'examen o de presentació de treballs, treballar lentament i, en fi, seguir un tipus d'aprenentatge poc significatiu, són conductes de l'alumnat que vénen a indicar una manca de compromís amb allò que s'espera que estudien, amb l'ofici d'estudiar, en definitiva.

Aquesta manca d'implicació és la manifestació, el símptoma, de la desconexió entre allò que l'escola ofereix i allò que demanden -de forma implícita- les noves generacions.

Tot ens fa pensar que els alumnes no troben massa significat en allò que estudien. Ho estudien -en el millor dels casos- per aprovar. Una vegada han passat els exàmens corresponents s'obliden d'allò que han memoritzat. L'avaluació perd així el seu sentit originari consistent a fornir d'informació al professor i a l'alumne per tal que ambdós readapten els processos d'ensenyament i aprenentatge, i es transforma en una carrera d'obstacles en la qual l'important és superar exàmens no importa com. S'oblida així tot el procés i només es valoren els resultats. Els alumnes han après des de molt petits aquestes estratègies i utilitzen tots els recursos a l'abast per superar les úniques activitats importants del curs: les proves escrites. La memòria gens significativa és l'estratègia més usual per a superar les proves, fins i tot, aquelles en què teòricament es requereix més raonament. L'examen com a -quasi- únic instrument d'avaluació marca així el significat de la quotidianitat escolar. L'alumnat mesura el valor de les activitats de classe en relació al seu pes en la prova d'examen periòdica. La pregunta, ja tòpica, "això va per a examen?" l'hem d'entendre, així, com una de les formes d'expressar la importància que se li ha de donar a un contingut determinat. Tots aquells continguts que no van per a examen o no comporten una nota, són sistemàticament ignorats per l'alumnat. Això produeix, al seu torn, que el professorat treballi, pràcticament en exclusiva, continguts i activitats fàcilment avaluable. Queden fora del currículum, o com a secundaris, continguts i activitats d'alt potencial educatiu però l'aprenentatge dels quals és difícilment avaluable numèricament (expressió oral, creativitat, investigació, etc.). Per altra banda, l'examen es converteix en una arma que és esgrimida pel professor com a amenaça i càstig i que així és percebuda per l'alumne.

L'aprenentatge esdevé, per tant, una activitat de molt baixa qualitat en la qual molts joves no transformen les seues creences i percepcions del món. Una bona part dels alumnes que comencen l'ESO, per no citar d'altres nivells, acaba el curs -si no ha abandonat abans- en les mateixes condicions cognitives amb què el va començar.

Haurem de començar a preguntar-nos, per tant, què hem de canviar en relació als continguts, a la seua forma d'impartir-los i avaluar-los, per tal d'aconseguir produir canvis significatius en la comprensió del món físic i social per part de l'alumnat

D) Els joves i els nous valors

Cada moment històric i cada societat ha desenvolupat un conjunt de valors com a abstracció de les pràctiques predominants. És el que els sociòlegs anomenen ideologia dominant. Fóra útil identificar quins són els valors i tendències que regeixen la socialització dels joves en l'actualitat. Així podrem tenir un punt de referència per saber si les pràctiques educatives del nostre institut s'acosten o s'allunyen d'aquests valors dominants i, alhora, podrem començar a interpretar les percepcions que els alumnes

tenen d'aquestes pràctiques. Ángel Pérez Gómez (1997), un dels principals especialistes espanyols en la matèria, identifica les tendències següents en la socialització dels nostres joves:

1. Eclecticisme acrític i amoral. Primacia del pensament únic, amorf i feble:

L'economia liberal globalitzada ha instaurat el principi del *tot val* si serveix a l'objectiu de la rendibilitat personal, grupal o nacional. Paraules profundes com *democràcia* o *solidaritat* conviuen amb videoclips o anuncis banals: tot pot convertir-se en mercaderia. Conviu el coneixement científic elaborat al costat de creences fantàstiques i supersticions o fanatismes, la mundialització al costat dels nacionalismes irracionals, i la impersonalitat de les relacions socials al costat de l'aïllament i el refugi en la realitat virtual. El pensament *feble* que deriva d'aquest maremàgnum eclèctic present, sobretot, als mitjans de comunicació, és el resultat de la manca de criteris per establir els millors arguments i porta a la confusió. En són exemples el concepte de *tolerància* o *pluralitat* tal com s'usen generalment., o la banalització i desorientació de conceptes com *democràcia*, *dictadura*, *autoritat*, *solidaritat* o *convivència*.

2. Individualització i afebliment de l'autoritat.

Anomenem individualització a la independència dels individus respecte de les autoritats tradicionals: l'església i les institucions polítiques. Això es transforma en la desideologització general de la societat.

Tanmateix la independència dels poders tradicionals es transforma en dependència del mercat. El mercat promou la individualització dels clients però no la seua autonomia.

Una bona part dels nostres alumnes no troba a casa la funció de referència que la família tradicional ha desenvolupat. N'és responsable el conjunt de canvis socials que afecten la família i que no desenvoluparem ací. El que sí que hem d'explicitar és que una part dels pares i tutors descarrega aquesta responsabilitat en la institució escolar. Per altra banda, l'organització de la secundària dificulta -impedeix- qualsevol acció educadora que fins ara era pròpia de la família: aprendre a menjar bé, a convida amb els altres, a adquirir responsabilitat o autonomia, etc. És per això que molts professors responsabilitzen la família dels problemes educatius dels joves. S'estableix així una pugna entre dues institucions en crisi, que han de replantejar els seus objectius socials i que encara no han trobat la manera d'adequar-se a les noves necessitats socials. Però mentre es reconstrueixen aquestes relacions els joves es van socialitzant en altres instàncies: bàsicament el grup d'iguals, la colla (Gimeno, 2003), i els seus territoris naturals: el parc, el camp de jocs, el ciber, el centre comercial o el trajecte entre el domicili i l'institut. És aquí on els més joves aprenen a comportar-se: amb els seus iguals. I és evident que aquesta socialització allunyada dels adults és transmissora dels valors propis del consum i el mercat, incloent-hi totes les concepcions prejudicades possibles. Davant d'açò l'institut es troba inerm. Cada vegada es fa més difícil des de l'institut combatre aquests prejudicis adquirits de manera tan eficient a través de la colla, que ha construït les seues normes socials que pressionen els joves a partir dels conceptes confusos extrets d'eixa amalgama de comunicació que explicarem en el punt següent.

Què fer davant d'açò? Evidentment, fer que aquestes xarxes socialitzadores actuen el màxim de temps possible dins l'institut i en contacte amb el professorat, que, en principi, ha de contrarestar aquestes visions prejudicades. S'ha d'evitar que la colla tinga sentit com a instància opositora a l'institut. Que els joves siguen jutjats negativament -i castigats- pels seus iguals com a col·laboradors quan participen en les activitats de l'institut. Per això, el treball curricular a través de *projectes*, que expliquem més avall,

pretén aconseguir aquest canvi, entre d'altres, ja que s'obliga a tot l'alumnat en condicions d'igualtat a fer les mateixes activitats i a donar oportunitats d'èxit a tothom.

3. Importància de la informació com a font de riquesa i poder.

Aparentment la cultura avui és més a l'abast de la població que mai abans a la història -internet, vídeo, televisió, CD, llibres barats, etc.-. Tanmateix, l'accés a la informació no està ben repartit, de la mateixa manera que no ho estan les capacitats intel·lectuals per interpretar aquesta informació. Hi ha molta comunicació trivial però poca informació. I la sobrecomunicació no ajuda els joves a crear esquemes de pensament. Els nostres alumnes -una bona part d'ells- tenen accés fàcil a molta informació però no han adquirit els mecanismes cognitius adequats per destriar el que és informació del que és comunicació trivial. És una tasca fonamental dels instituts formar-los eixos mecanismes tan necessaris per poder observar amb un mínim de sentit crític el món en què viuen. No obstant això, quan les classes no duren més de 50 minuts és impossible que els alumnes puguin aprendre a manipular els mitjans de comunicació per tal que puguin aprofitar-ne tots els avantatges que ofereixen per solucionar-nos problemes quotidians i facilitar-nos la comprensió del món en que vivim. En cinquanta minuts no es pot, per exemple, visionar i comentar una pel·lícula, ni buscar informació amb garanties en internet o en la biblioteca i l'hemeroteca de l'institut. Tampoc no es pot assessorar tranquil·lament l'alumnat per elaborar treballs de recerca de qualitat o comentar un text complex.

4. Mistificació científica i desconfiança en les aplicacions tecnològiques.

L'etiqueta de *científic* s'associa a estatus elevat, inqüestionable, del coneixement. I s'utilitza per justificar decisions polítiques preses a priori. En tot cas, la ciència sembla fora de control dels poders democràtics i, per això, en moltes ocasions crea tants problemes com solucions. Aquest és un altre contingut que s'ha de treballar inexcusablement i que va lligat a l'anterior: hem de plantejar treballs de recerca que ajuden els nostres alumnes a respondre la pregunta: ¿què tenen de científic les informacions «científiques»?

5. Promoció simultània de l'individualisme exacerbada i del conformisme social.- La promoció del conformisme social és indispensable per mantenir l'actual sistema de competitivitat i de lluita per l'existència. La competitivitat es fa entre individus aïllats que s'enfronten per obtenir un lloc de treball, un ascens o una bona nota. Així, la recerca de la identitat personal va vinculada a la competitivitat professional i a la diferenciació pel consum com a indicador d'estatus. Per tant, es trasllada el valor del *ser* al *tenir*. Una institució que s'autodefineix com a educativa hauria de contrarestar aquest valor negatiu amb la promoció del treball en equip que, per altra banda, és una finalitat marcada per les lleis educatives. La cooperació davant la competitivitat individual ha de ser un element distintiu dels modes de fer d'aquest institut.

6. L'obsessió per l'eficàcia com a objectiu prioritari.- Es considera que qualsevol activitat humana o pràctica social ha de regir-se per patrons tayloristes: definició prèvia d'objectius, adopció dels mitjans adequats per obtenir els objectius prefixats i avaluació quantitativa dels resultats. Però la qualitat humana d'una pràctica no resideix en l'eficàcia o l'economia sinó en el valor ètic del procés. A més, en educació, l'avaluació quantitativa no detecta tots els seus efectes. Per tant, la reflexió sobre les pràctiques educatives quotidianes és fonamental per entendre quin sentit té el que fem. Per exemple: Quins efectes té posar com a càstig que un alumne copie cent vegades una frase? Com tractem la lectura

en el centre? I per a què i com s'ha d'escriure? S'ha de permetre baixar informació d'internet? Es poden usar correctors ortogràfics? S'ha d'avaluar sols amb exàmens escrits? Què significa avaluar actituds? etc.

7. La consideració ahistòrica de la realitat.

La realitat es presenta com acabada i indestructible. El món actual és el millor dels possibles. La disidència i el pensament alternatiu no troben massa espais per a l'expressió pública. S'evita, per tant, la reflexió crítica sobre el present. Tot treball proposat als alumnes, per tant, haurà de tindre un aspecte de contextualització històrica. Tot present és un present construït des del passat. Conèixer el passat ajuda a respondre certes preguntes sobre el present.

8. Primacia de la cultura de l'aparença.- Primeren les formes sobre els continguts en els productes culturals i aquestes formes amaguen els interessos i els valors que transmeten. Fins i tot en les relacions personals proliferen els rols artificials i això dificulta la creació de relacions consistents. Els meus alumnes són capaços d'escriure un treball de tres pàgines en què la primera és un gran rètol de colors, la segona un text escrit a tres espais i lletra tamany 16 i en l'última pàgina posa "fi". Són produïda de la seua època. Haurem de lluitar contra aquestes tendències.

9. L'imperi de l'efímer en el paradís del canvi.- El canvi i la novetat es presenten com a valors inqüestionables i l'exigència d'adaptació al canvi és una cantarel·la massa escoltada. La conseqüència és que el desig d'innovació, de novetat, no té satisfacció possible. No es viu el present. Això provoca desinterés i tedi, per exemple en les activitats escolars. Quan acaba esta classe? o quina hora és? és una salmòdia ritual després de mitja hora de classe. La manca de sentit percebut per molts dels nostres alumnes els porta a buscar canvis ràpids per veure si a la pròxima activitat, a la pròxima classe, troben alguna cosa que els ajude a passar el temps més ràpid. Plantejar treballs llargs amb múltiples fases ha d'ajudar a contrarrestar aquesta tendència cultural.

10. Mitificació del plaer i la pulsio.-

El valor del treball ben fet i el foment de la capacitat de sacrifici per a obtenir rendiments a llarg termini estan sent relegats pel plaer i la pulsio com a criteris del comportament correcte. «No faig açò perquè no m'agrada» és un argument cada vegada més escoltat. Un alumne ha de tenir clar quina és la faena que s'espera d'ell al llarg d'un curs des de bon començament. Les dificultats han de donar-se per descomptades i l'ajuda del professorat per a resoldre-les ha de ser incondicional.

11. Culte al cos i mitificació de la joventut.-

No cal comentar-los massa: menyspreu a l'experiència de l'edat, recerca del triomf social a través de la imatge corporal, renúncia de molts pares i tutors a abandonar l'etapa suposadament daurada de la joventut i consegüent renúncia a exercir l'autoritat, assoliment d'un paper director, de model, per part dels joves, que no havien tingut abans en la nostra tradició cultural.

L'escola es troba, per tant, davant d'un dilema: ha de reforçar aquests valors predominants i contribuir a inculcar-los entre els joves, o, pel contrari ha de crear persones autònomes, responsables, crítiques i capaces de cooperar?

La primera opció ens dibuixa una escola que, acríticament, reforça l'estructura social jeràrquica i els valors, ideologies i creences dominants.

La segona opció ens dibuixa una escola educadora que ensenya els alumnes a viure críticament en la societat.

Possiblement, a l'escola s'adopten ambdues tendències alhora. No debades és la institució social més contradictòria. En cap altre lloc ocorren demandes tan divergents de forma tan simultània. Mentre que per una banda l'escola socialitza, transmet la ideologia dominant, per l'altra educa, predica valors contraris als dominants. L'escola està establerta en la contradicció (Varela, 1991).

L'important en aquesta qüestió és ser conscients de la contradicció per tal de poder actuar una mica coherentment tot coneixent el significat de les accions que promovem. Per exemple, com hem vist abans, les pràctiques avaluadores habituals transmeten valors d'individualisme i competència ferotge, però per altra banda els missatges que llancem en les tutories, en els cartells de propaganda de determinades ONG o en determinades activitats d'aprenentatge busquen crear alumnes cooperadors i solidaris. Com ho solucionem?

E) La funció política de l'escola

La institució escolar aconsegueix una funció política, a banda de la funció socialitzadora i educativa.

Aquesta funció política consisteix a compensar les desigualtats socials creades pel sistema econòmic. L'escola seria, així, el desinfectant que guareix les ferides creades pel sistema econòmic en determinades capes socials.

Tanmateix hauríem de veure si en l'actualitat, lluny de compensar aquestes desigualtats, les potencia i les reforça. A manca d'anàlisis contrastables avancem la hipòtesi que al nostre institut la distribució d'alumnes aprovats i suspesos, la dels que promocionen i repeteixen i la dels que són objecte d'expulsions i notificacions d'incidències reflecteix les desigualtats socials. Entre els suspesos, els que no promocionen i són expulsats abunden els fills de pares sense interès en la seua promoció, o massa ocupats, de rendes baixes i treballs desqualificats. Els alumnes exitosos, en canvi, pertanyen majoritàriament a famílies més estructurades de classe mitjana.

Perquè l'escola aconsegueix la seua funció compensadora de desigualtats ha de diversificar mètodes i ritmes per acostar els alumnes menys afavorits a la cultura intel·lectual, ha d'evitar l'estil academicista en l'ensenyament als alumnes més desfavorits i oferir-los espais i temps alternatius per tal que puguin construir ponts des de la seua visió prejudiciosa del món -molt influïda pels mitjans de comunicació de més baixa qualitat- cap al coneixement racional.

F) La relació entre el professorat

Cada centre educatiu tendeix a crear la seua pròpia cultura pedagògica. De tota manera les cultures pedagògiques de diferents centres educatius es diferencien ben poc. Entenem per cultura pedagògica el conjunt de modes de pensar, comportaments, relacions d'autoritat, formes de comprendre el coneixement, expectatives i interessos de col·lectius i individus diversos, visions ideològiques contradictòries que conviuen en el centre educatiu, que es van creant al llarg del temps i lentament van canviant. Qualsevol canvi planificat en la cultura pedagògica requereix molta discussió racional i un bon treball de coordinació d'aquesta discussió perquè siga productiva. Possiblement el primer pas per adaptar la cultura pedagògica als interessos de les noves realitats socials és la seua explicitació.

Al nostre centre, com a la major part de centres d'ensenyament, la cultura pedagògica dominant ha estat la pròpia de la tradició de l'ensenyament secundari espanyol, en què el professorat ha desenvolupat la seua identitat en el més absolut individualisme. Cada classe és un temple infranquejable i responsabilitat exclusiva del professor que la fa. La funció del professor comença i acaba en les seues classes, que imparteix descontextualitzadament. Les discussions en el claustre -antic òrgan de consulta i direcció del centre- es limitaven a tractar aspectes superficials de la vida del centre o qüestions d'implicacions ideològiques que no afectaven a la pràctica educativa. Qualsevol tema de discussió educativa que implicara la reflexió sobre les pròpies pràctiques era rebutjat, boicotejat o ignorat, de manera que només cal revisar les actes dels successius claustres al llarg dels anys per veure que els temes de discussió es repeteixen perquè mai no s'arriba a compromisos de canvi o innovació.

El nou sistema educatiu requereix discussió racional per part del professorat sobretot, com a única via per a dissenyar consensos productius i avaluable en àrees que afecten al currículum i a l'organització del centre.

La persistència dels hàbits tradicionals, tanmateix, fa que no estiga clarament dissenyat el procés de presa de decisions en el centre i les discussions es perden en feixugues i reiterades converses que no arriben a conclusions clares. No estan clares les funcions de cada òrgan de direcció del centre, ni s'ha assajat cap protocol de discussió, ni s'ha establert cap mecanisme d'arbitratge dels conflictes que irremediament es produeixen en tota organització. El resultat és la frustració continuada que ha comportat massa actituds absentistes per part del professorat i la manca de comunicació.

Els assumptes i les qüestions d'interès solen adoptar vies de comunicació extraoficials i la conversa improductiva en àmbits no institucionals -bar, corredors, sala de professors- substitueix la discussió racional i productiva.

És moment de començar a transformar obertament la cultura pedagògica del centre per tal de crear un clima en què la discussió i la dissensió es veguen com a connaturals a l'organització, com a necessitat per a explicitar els diferents interessos i buscar vies de creixement. Hem de deixar de contemplar el conflicte com un tabú, com una cosa a evitar, dissimular o amagar. Hem de crear una convivència democràtica. Si no ho fem els professors, difícilment ho podrem ensenyar als alumnes.

En aquest sentit, ha de ser una prioritat de tot projecte de direcció del centre buscar els modes organitzatius que faciliten la trobada física o virtual de tot el professorat per tal d'engagar projectes conjunts i coherents. La participació efectiva en la presa de decisions curriculars conjuntes ha de ser contemplada com una obligació més entre totes les que conformen la pràctica docent del professorat.

G) Les polítiques culturals i lingüístiques implícites i explícites. Cap a la interculturalitat

Tota organització porta endavant una determinada política cultural i lingüística més o menys explícita i més o menys coherent, ja siga conscientment impulsada o duta a terme per omissió. Caldria parar esment en l'anàlisi de quina és aquesta política al nostre centre.

S'ha convertit en un tòpic la consideració que, a la Comunitat Valenciana, la discussió sobre polítiques culturals i lingüístiques ha de ser necessàriament conflictiva, donat l'enfrontament entre diferents concepcions nacionals i nacionalistes. El món de l'educació està fortament implicat en aquesta discussió, ja que el sistema educatiu té com a raó d'existir precisament la transmissió als joves de continguts culturals prèviament seleccionats. Tanmateix, cal evitar en els centres educatius la vivència

conflictiva d'aquest procés de selecció. I, en tot cas, cal fer del conflicte, com ja hem apuntat en altres apartats, una ocasió de creixement de l'organització.

Actualment, a l'institut, la distribució de l'ús de les dues llengües oficials és marcadament favorable al castellà. La gran majoria d'assignatures són impartides en aquesta llengua i la major part dels materials didàctics usats -escrits o audiovisuals- també utilitzen l'espanyol. L'ús del valencià queda reduït a converses privades, a les classes de llengua, a l'ús administratiu -que comparteix amb el castellà- i a alguna altra assignatura, especialment dins la línia en valencià.

L'alumnat que ens pertoca ha provingut tradicionalment de barris que són producte de l'allau immigratòria de la segona meitat de la dècada dels 60, dels anys setanta i primers vuitanta. La major part d'ells eren fills de pares immigrants de zones castellanoparlants de l'estat o de matrimonis mixtos que, donada la política lingüística estatal i les normes d'ús lingüístic que genera, han fet que en les famílies predomine majoritàriament l'ús del castellà. Concretament, a la ciutat de València, on les institucions usen molt minoritàriament la llengua pròpia, els alumnes troben poques ocasions d'utilitzar la seua segona llengua. L'escola és l'única institució on tenen la possibilitat d'usar la llengua i els continguts culturals que aquesta transmet. I és una obligació de la institució escolar, lligada al fet d'educar, fer viure a l'alumne en la cultura que més desconeix, precisament perquè educar és, entre d'altres coses, ampliar les expectatives dels joves tot mostrant-los la possibilitat d'altres maneres de viure i comunicar-se.

Al costat aquesta tipologia d'alumnes, en progressiva disminució, s'ha produït en l'actualitat una altra immigració, ara molt significativa a l'institut, de procedència extraestatal que arriba a una ciutat i un país en què la convivència de les dues llengües i cultures en contacte no és igualitària. Els alumnes estrangers només coneixen l'existència de la llengua pròpia dels valencians dins les classes de llengua. La manca del seu ús vehicular, sobretot oralment, multiplica les dificultats d'aprenentatge que molts d'ells presenten. Cal que el professorat i l'alumnat use sense por la llengua pròpia perquè aquesta és l'única manera de motivar-ne l'aprenentatge i l'obertura del ventall de possibilitats vitals i de coneixement de la realitat en què viuen els nousvinguts.

Per això, cal establir uns mínims d'ús de la llengua pròpia en tots els cursos i en totes les assignatures —cap raó impedeix usar materials en valencià— i tendir a fer d'aquesta llengua la llengua d'integració en l'institut.

Al costat d'aquesta necessitat, un altre efecte de la històrica política monolingüística espanyola ha estat la ineficàcia de les polítiques d'ensenyament de llengües estrangeres, especialment l'anglès. Cal usar en l'institut l'anglès de forma vehicular, com ja s'està fent en les escoles espanyoles més preocupades per l'educació dels seus alumnes. Valencià, anglès i castellà han de conformar les llengües vehiculars en l'institut, sobretot dins l'àmbit curricular (Pascual, 2006) i avançar així cap al programa PEBE.

La diversitat de llengües vehiculars ha de ser un dels elements de distinció de l'institut davant la competència de l'escola privada concertada.

Un altre fenomen que s'ha d'esmentar és el dels alumnes de cultura gitana que, ara mateix, centren un dels focus problemàtics de l'institut.

És evident que els comportaments que han desenvolupat alguns d'aquests joves han estat marcats per l'aïllament en edificis i escoles que han facilitat la construcció d'una cultura d'oposició al paio que es presenta quotidianament en l'oposició més o menys frontal a la institució escolar, que és usada instrumentalment, en molts casos com a mecanisme d'obtenció de subsidis. Els mecanismes d'oposició a l'escola prenen forma en actituds de conflicte permanent o en absentisme injustificat i continuat.

Aquests mecanismes d'oposició no sols són usats per alumnes gitanos sinó també per un altre tipus d'alumnat que construeix la seua identitat com a oposició al sistema de poder que l'escola representa.

L'alumnat absentista no ha de ser tractat de la mateixa manera que la resta. Se li han de construir espais d'atenció diferenciats per tal d'evitar les disfuncions que la seua presència intermitent provoca. Hauríem, fins i tot, d'establir mecanismes d'ensenyament a distància per a qui els vulga seguir, però sempre fora de l'àmbit de treball del grup de referència en què l'absentista es troba matriculat.

De manera que un alumne que falta freqüentment ha de saber que, quan vulga vindre a l'institut, s'haurà de dirigir al professor X i presentar fets els treballs que se li proposaren l'última vegada que vingué. I replegar més treball per a realitzar mentres estiga fora. Mentres estiga en l'institut assistirà a una aula especial, organitzada ex professo. Aquesta serà la seua ACIS. L'alumne absentista abandonarà l'aula d'absentistes quan decidisca assistir continuadament a classe.

H) El treball en Batxillerat i Formació Professional

L'anomenada crisi educativa també ha arribat als nivells de batxillerat i formació professional. Una part de l'alumnat actua en aquests nivells com si estudiara encara en nivells obligatoris. I una altra part de l'alumnat aplica estratègies d'estudi enfocades a aprovar més que a aprendre de manera significativa els continguts oficials. Això requereix prendre iniciatives específiques per a aquests àmbits que detallarem en l'apartat 5.

5. Propòsits socialitzadors i educatius

En principi, aquests propòsits són els que marquen les lleis educatives. Però si els hem de sintetitzar quedaran així:

A. Dins l'educació secundària obligatòria

En l'àmbit de la socialització

Donat el tipus d'alumnat que predomina en el centre l'acció que es realitzarà se centrarà en:

a) fer-lo coneixedor de:

- els deures i drets que té com a ciutadà
- les institucions de govern polític d'Europa, Espanya i la Comunitat Valenciana, de manera que conega com l'afecten com a ciutadà.
- les claus culturals i polítiques per interpretar els conflictes socials més pròxims: nacionalismes estatals, globalització, migracions, desigualtats i mecanismes de poder.
- les claus culturals i polítiques per interpretar els missatges dels mitjans de comunicació
- les claus culturals de la relació interpersonal
- el funcionament dels serveis públics: sanitat, educació, serveis socials, serveis d'ocupació.
- el funcionament del sistema judicial
- el funcionament del sistema econòmic

- les claus de la comunicació artística i literària
- les claus per a establir relacions afectives gratificants

b) facilitar-li:

- la participació democràtica en el govern del centre educatiu
- la competència comunicativa oral i escrita en valencià, castellà i una llengua estrangera com a mínim .
- la possibilitat d'expressar-se artísticament
- la comprensió científica dels fenòmens naturals
- l'ús de noves tecnologies
- l'aplicació del càlcul matemàtic a la seua vida present i futura.
- estratègies per a buscar informació
- hàbits de vida saludables
- habilitats socials bàsiques
- habilitats pròpies de la cultura del treball manual

En l'àmbit de l'educació

L'acció educativa de l'institut se centrarà en:

- els modes de vida èticament acceptables i els rebutjables
- l'expressió racional de les seues emocions i sentiments
- un procés de descentració i reflexió crítica sobre la pròpia experiència.
- un qüestionament de la validesa dels valors establerts i promoure'n alternatives.

B. Dins el Batxillerat

En l'àmbit de la socialització

La major part de l'alumnat que estudia Batxillerat ho fa atret per la possibilitat d'obtenir una carrera universitària o de cursar mòduls de FP superior. Així que a aquest alumnat hem de

a) fer-lo coneixedor de:

- les tècniques de treball intel·lectual pròpies de l'àmbit acadèmic universitari i dels mòduls superiors de Formació Professional.
- la realitat del món contemporani i els factors històrics i socials que l'han conformada.
- els coneixements científics que conformen les matèries que cursa.

b) facilitar-li:

- l'ús de les dues llengües oficials i de l'anglès, com a mínim, en qualsevol assignatura no instrumental.
- el desenvolupament cognitiu adequat per a entendre i produir textos acadèmics d'un nivell alt d'abstracció.
- el desenvolupament de la sensibilitat artística i literària.
- el desenvolupament físic a través de l'esport.

En l'àmbit de l'educació

L'acció educativa de l'institut se centrarà en:

- refermar la preparació humana de l'estudiant.
- desenvolupar la seua capacitat crítica.
- estimular la seua curiositat per saber.
- ensenyar a interpretar el món que el rodeja, sobretot els mitjans de comunicació.
- facilitar l'eliminació del pensament estereotipat.

6. Línies d'actuació del centre en la direcció dels propòsits enunciats i segons el diagnòstic establert

Qualsevol canvi organitzatiu que busque resoldre les debilitats enunciades ha de tenir el suport explícit de l'administració a través de la inspecció. Si no fos així, s'incrementarien els entrebancs per millorar la nostra pràctica.

El suport legal per tal de suggerir canvis està explícit a la LOE i als decrets de currículum de secundària i batxillerat. Es tracta de l'article 120.4 de la LOE i articles 14.2. i 14.5. del Decret pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana.

El suport del claustre, tal com hem comentat, també ha de ser explícit. Si més no, entre un sector significatiu del professorat que té destinació definitiva en el centre.

1. La manca d'interés generalitzada del nostre alumnat actual, que radica en la incomprensió del sentit dels continguts oferits, ha de ser compensada amb l'oferiment d'uns continguts que oferisquen, precisament, sentit. Però és evident que aquests continguts no es poden oferir dins de les condicions organitzatives actuals -excés d'assignatures, sessions de treball curtes i dèficit de cultura manual-. Per això, qualsevol canvi d'enfocament dels currículums requereix canvis organitzatius.

Aquest canvis es resumeixen en avançar cap a una organització en períodes més llargs de treball que aglutinen diferents assignatures i introduïsquen de manera substancial per a tot l'alumnat cultura manual com a complementària de l'abstracta i tradicionalment considerada acadèmica. Seria, d'alguna manera, prolongar determinades característiques de l'ensenyament primari en el secundari.

Tanmateix, aquests canvis no es poden fer d'un curs per a l'altre, ja que serien massa canvis a controlar, crear massa noves rutines i crear excessives noves demandes de formació entre el professorat. Així és que aquests canvis han de ser progressius i avaluats. Però sí que cal crear nous espais d'experimentació que ens permeten anar creant noves rutines, nous hàbits i noves maneres d'acumular experiència pràctica. Proponem els canvis següents:

- Reorientar el programa PROA de 1r i 2n., de manera que no distorsione l'organització el centre i servisca de suport real a tot aquell alumnat que el necessite. Si fos possible, caldria substituir el PAR pel PAE.
- Caldria reintroduir la Compensatòria en 1r i 2n d'ESO.
- Caldria demanar a l'administració la reintroducció del programa de diversificació per a 3r i 4t. d'ESO
- Fer del dimecres el dia que es treballes amb una altra organització en 1r i 2n d'ESO amb tres finalitats:

- ✓ Crear hàbits de treball de col·laboració i recerca entre el professorat
- ✓ Crear aprenentatges de qualitat, d'acord amb els objectius exposats anteriorment.
- ✓ Crear hàbits de treball col·laboratiu entre l'alumnat i reduir la conflictivitat que té com a origen la desmotivació de l'alumnat.

Anomenem *tallers* els períodes llargs de treball, multidisciplinars, que permeten a alumnes diversos desenvolupar projectes de formació a propòsit de temes diversos, que han de partir de l'experiència de l'alumnat per arribar a construir aprenentatges abstractes, sobre fenòmens complexos que superen el punt de vista parcial d'una sola matèria o assignatura. Alhora, permeten integrar el treball manual i l'intel·lectual, de manera que alumnes que valoren, per procedència familiar, la cultura manual i menyspreen l'acadèmica, puguen treballar al costat d'alumnes que provenen de famílies amb expectatives en el sistema educatiu.

Com s'organitzaria el dimecres de taller

L'organització d'un dia a la setmana que trenca l'organització habitual de mòduls d'assignatures successius de 50' planteja un repte de canvi d'hàbits de treball. En principi, els tallers han de construir-se a partir de certes assignatures fonamentals en cada curs que han de fornir els temes de treballs. Al costat d'aquestes assignatures ha d'haver-hi les instrumentals, lligades a la comprensió i l'expressió dels fenòmens. Per això els tallers podrien fer-se amb les hores corresponents al dimecres de les assignatures següents:

Opció 1

1r ESO	2n ESO
Tecnologia (dues hores)	Ciències socials
Valencià	Valencià
Matemàtiques	Anglès
Ciències de la naturalesa	Castellà
	Informàtica/francès

Opció 2

1r ESO	2n ESO
Tecnologia (dues hores)	Ciències socials
Valencià	Valencià
Plàstica	Anglès
Ciències de la naturalesa	matemàtiques
	Informàtica/francès

Es tracta que la base del treball estiga en primer en la tecnologia i les ciències de la naturalesa i, en segon, en les ciències socials. Les assignatures instrumentals varien depenent de l'opció que acabem elegint.

En la primera opció les instrumentals serien el valencià i les matemàtiques en primer i els diferents idiomes i la informàtica en segon. **En la segona opció** canviem les matemàtiques per la plàstica en primer i les introduïm en comptes del castellà en segon.

El fet de mantenir el valencià com a instrumental en totes les opcions respon al fet que el castellà és la llengua usada habitualment en la major part de les classes, no sols oralment, sinó també a través del material escolar, D'aquesta manera ens assegurem la introducció vehicular de la llengua menys

usada, que en aquest institut pateix entre l'alumnat un dèficit de coneixement preocupant. En segon considerem essencial la introducció vehicular del francès i l'anglès, donat també el greu dèficit en coneixements d'idiomes del nostre alumnat d'origen espanyol o hispanoamericà.

Per tant, triem l'opció que triem, el professorat implicat en els tallers del dimecres ha de ser el que impartisca les assignatures citades en 1r i 2n d'ESO, dins de qualsevol programa. L'horari de classes es farà de manera que el dimecres tots els cursos de 1r i 2n impartisquen les assignatures esmentades de manera successiva. Així disposarem durant el matí d'un grup ampli de professors de diverses assignatures que col·laboraran en la realització dels tallers. Aquest gruix de professors s'incrementarà si desdoblem les assignatures.

Aquest professorat està present, treballant amb l'alumnat durant la major part del matí, tant de temps com siga possible, ja siga en tasques de treball directe amb l'alumnat o en tasques de coordinació efectiva.

Tot el professorat implicat haurà de rebre el reconeixement corresponent ja siga a efectes de sexennis o de currículum. L'institut presentarà aquesta experiència a tots els concursos oficials o privats d'innovació educativa. I demanarà les subvencions que, a l'efecte, atorga cada curs la Conselleria d'Educació o el MEC.

La resta de dies de la setmana es continuarà treballant segons els mòduls actuals reorientats, sempre que siga possible, al treball del dimecres. Els alumnes que pertanguen a programes especials treballaran conjuntament amb els alumnes del programa oficial durant el dimecres, encara que la resta de la setmana treballaran dins dels seus grups de referència. Durant els tallers els alumnes s'agruparan segons el tema del taller que treballen i no segons el grup-classe a què pertanyen.

L'adscripció de l'alumnat a cada projecte serà negociat per aquest amb el tutor i els directors del projecte, que dedicaran les dues primeres setmanes del curs a explicar aquesta organització a l'alumnat.

Cada projecte haurà d'incloure diferents habilitats i activitats que han de resultar riques i intel·lectualment estimulants: lectures assistides, càlculs, treball manual, visites i excursions, consultes d'internet i material bibliogràfic, recerca fora de l'institut, posades en comú, exposicions orals i escrites, col·laboració amb llars de jubilats o persones individuals expertes o amb experiència en relació al taller que es vol desenvolupar, etc.

El catàleg dels projectes, amb l'estructura de tasques i programació haurà d'estar disponible en començar el nou curs i haurà d'estar aprovat pel claustre després d'un debat sobre la seua idoneïtat. Els alumnes, a través dels tutors, s'inscriuran, d'entrada, en un d'aquests projectes que, en principi, hauran de tenir la durada d'un trimestre. En el segon i tercer trimestre es repetirà l'operació. A final de curs, amb el procediment que es determinarà, s'avaluarà el funcionament d'aquesta estratègia organitzativa i es decidiran en acta del claustre o còcope les mesures correctores adequades.

El procediment per a l'avaluació del treball de l'alumnat haurà de ser rigorós, conegut i explícit per part de l'alumnat, que haurà d'entendre que, encara que el centre del treball setmanal tinga aquest nou format -no tan allunyat de la primària- el procediment d'avaluació serà rigorós.

Alguns exemples de projectes:

1r ESO

- a) Creació i posada en explotació d'un hort ecològic dins del recinte de l'institut o fora d'ell: Treball en museus, biblioteca, internet, hort i laboratori
- b) Creació i posada en explotació d'un hivernacle ecològic: Treball en taller, museus, biblioteca, internet, hivernacle i laboratori
- c) Construcció de vehicles solars o altres artefactes: Treball en museus, biblioteca, internet, taller i laboratori
- d) Elaboració d'un reportatge, exposició fotogràfica, pel·lícula, etc. sobre el procés creatiu dels tallers anteriors o sobre l'agricultura o qualsevol altra activitat relacionada amb la tecnologia o la naturalesa.
- e) *Què sabem de l'univers. Mite i ciència*: Treball en taller, museus, biblioteca, internet i en laboratori.
- f) Reciclatge de materials per construir artefactes: Treball en taller, associacions ecologistes, museus, biblioteca, internet, hivernacle i laboratori.

2n ESO

- a) *Estudi del barri i la ciutat/ la comunitat autònoma, l'estat i Europa*: El plànol de la ciutat des de la bicicleta.
- b) Preparar una representació a partir d'una *obra de teatre, amb música i dansa* escrita per l'alumnat en diferents llengües:
- c) *Els oficis dels avis*. Replegar informació oral i escrita sobre els treballs que han fet homes i dones en les seues vides.
- d) Estudi de la llengua i la cultura caló. La història de la comunitat gitana en aquesta part de València a través d'històries de vida.
- e) *Els treballs dels pares*. Entrevistes als pares per tal d'adquirir experiència sobre els problemes que tenen en la vida i quines habilitats haurien de desenvolupar per evitar tenir-los.
- f) *Per què hi ha conflictes* L'origen dels conflictes humans. Repàs als conflictes actuals.
- g) *Els problemes i les satisfaccions amoroses*. Treball sobre afectivitat en l'adolescència, amb lectura de llibres fonamentals, entrevista a adults i vells i elaboració d'un treball sobre el que s'ha après, que es repartirà a la resta d'alumnes del centre.
- h) *Revista del barri i del centre*.
- i) *Pel·lícula o reportatge sobre la vida en el barri*.
- j) *Projecte d'interculturalitat*: a realitzar amb els alumnes del programa PASE, que consistirà a crear equips entre alumnes autòctons i estrangers per tal elaborar treballs de reconeixement de les respectives cultures.

D'alguna manera, el 1r, i el 2n curs haurien de ser percebuts per l'alumnat com un seguit de temes estudiats des de diferents punts de vista i amb diferents metodologies.

2. Establir convenis entre l'institut i determinades organitzacions dels barris de Russafa, Malilla, Mont Olivet, Quatre Carreres i la Font de Sant de Lluís, per tal que ens subministren recursos per fer front a la tasca educadora dels nostres alumnes, de manera que els continguts que volem que compreguen tinguen connexió amb les seues vides i el seu mode de comprendre el món. Ens referim, per exemple, a:

- Convenis amb llars de jubilats, amb la intenció que es connecten les concepcions del món dels joves i les dels vells. Es tractaria de conferències, taules rodones, xerrades més o menys formals, elaboració de treballs conjunts o, fins i tot, establiment de sessions de convivència en què participen joves i vells. És una manera de combatre el desarrelament que pateix una bona part dels nostres alumnes. Cal lligar aquesta proposta amb els tallers del dimecres exposats anteriorment. De la mateixa manera que les dues següents:
- Acords amb sindicats pels quals els joves tinguin assessorament i informació actualitzada sobre les oportunitats i condicions laborals adequades a la seua edat.
- Acords amb organitzacions i moviments socials que faciliten el coneixement profund del conflictes socials per part dels alumnes, a través de determinades experiències.

3. El problema de les conductes disruptives i de resistència per part de l'alumnat requerirà un tractament innovador que buscarà la col.laboració de l'administració, sobretot a través de la inspecció. Per exemple, assajant programes específics com els següents:

a) Establir relacions estables amb els CEP de la zona

Els alumnes ens resulten més aviat desconeguts quan arriben a l'institut . Hem de treballar per aconseguir establir relacions estables i fluïdes amb els CEP de la nostra zona, de manera que cada curs preparem l'arribada de l'alumnat que s'incorporarà de nou. Necessitem informació, el més detallada possible, dels alumnes que es troben estudiant el primer cicle de secundària en l'actualitat o el darrer curs de primària, en el futur. S'haurien de concertar visites periòdiques als centres adscrits per obtenir informes escrits sobre els comportaments dels estudiants, les seues relacions i els seus hàbits d'estudi, ja siga a través d'un qüestionari propi o per la cessió d'informació pròpia dels CEP, de manera que al final de cada curs tinguem més o menys definit el perfil de l'alumnat que rebrem de nou.

També haurem d'establir en període de matriculació algun sistema d'entrevistes personalitzades amb els alumnes nous, dels quals no tinguem informació, per tal d'obtenir-ne; i amb els alumnes que considerem que poden mantenir conductes problemàtiques, per tal de començar a prevenir-les. En aquest procés haurà d'intervenir el major nombre possible de professors, que actuaran amb criteris consensuats i explícits.

L'organització dels grups de 1r d'ESO haurà de considerar, per tant, tota aquesta informació, de manera que, per exemple, se separen alumnes que poden actuar disruptivament en grups diferents i que establim les proporcions justes entre alumnes més problemàtics i alumnes més submisos.

b) Establir la figura del *tutor personal* .-

- Per justificar la proposta d'aquesta figura hem de fer prèviament determinades consideracions:
- L'acció tutorial en grup queda limitada en moltes ocasions per la dificultat per part del tutor de trobar temps d'atenció individualitzada a alumnes que ho requeririen.
- Per altra banda, com hem indicat anteriorment, un sector de l'alumnat no troba cap motiu per implicar-se en el seu aprenentatge i, per tant, es mostra reaci a la intervenció del tutor com a interlocutor, ja que l'observa com un professor més. Per això la seua actitud davant el tutor no difereix massa de la que mostra amb altres professors: provocativa, esquiva, malagradosa o irrespetuosa.

- A més, trobem també una bona colla de casos en què l'alumnat no té a casa seua cap figura de referència que li marque comportaments adequats i inadequats, que actue com a guia de conducta.
- Per últim, observem que molts alumnes que porten darrere de sí una història de fracàs escolar, només troben gratificació i reconeixement a la seua persona en accions d'oposició oberta al poder que representa la institució escolar i al professorat com a representant d'aquesta institució. Els actes d'oposició i resistència tenen sentit per a aquests alumnes en tant que són públics i gaudeixen d'una audiència que els admira. L'alumne, per tant, construeix la seua identitat com a rebel perquè disposa d'un públic que li atorga el reconeixement que la institució escolar li nega.

Si prenem en compte aquestes premisses potser fóra convenient arbitrar la creació en el centre de la figura que anomenarem *tutor personal*: els alumnes que ho requeresquen, segons l'avaluació feta prèviament a l'inici del curs, en funció de l'història escolar de Primària i 1r curs d'ESO, disposaran d'un professor que els servirà d'interlocutor privilegiat en el centre i de persona de confiança que dirigirà els seus estudis i es preocuparà pel seu rendiment i comportament a classe, a més d'actuar com a nexa entre el centre i la família. Aquesta funció l'exercirà un professor del centre que no impartisca classe al grup on s'hi troba assignat l'alumne. D'aquesta manera esperem crear una figura de referència per a l'alumne i, alhora, un interlocutor desprovist dels atributs de poder del professor -la capacitat de sancionar- que mantindrà converses periòdiques amb l'alumne i amb els seus professors. L'alumne ha de percebre aquesta figura com a pròxima, afectivament pròxima, disposada a escoltar i a dosificar els seus consells i directrius.

Aquesta relació, que en si ja és educativa, contribueix a crear un reconeixement del valor que té l'alumne com a persona i que es troba allunyat del reconeixement que sol obtenir dels seus companys quan realitza actes disruptius.

Un professor no podrà tenir en cap cas més d'un alumne tutorat i, a més, es trobarà en contacte permanent amb la família, el tutor i el professorat de l'alumne. A més, dins el seu horari laboral, aquesta funció es compensarà amb l'eliminació d'altres tasques.

c) Establir la figura de la mediació.-

Es tracta d'una figura que tot just comença a implantar-se en moltes organitzacions per gestionar els conflictes sense judicialitzar-los absurdament. Es tracta d'una figura que ha de ser ben explicada als alumnes des d'abans que comence el curs i fa la tasca de *l'home bo* o del jutge de pau en la nostra tradició. Ha de ser una persona ben coneguda i elegida per l'alumnat i el professorat i tenir algun tipus d'entrenament en mediació. Si no en disposàrem de cap dins la comunitat escolar, hauríem de buscar formació en alguna ONG que es dedique a aquestes tasques. En principi el mediador ha de ser un professor o personal no docent i ha de tenir l'habilitat de poder racionalitzar els conflictes, tot eliminant la càrrega negativa que puguen tenir. Es tracta de posar damunt la taula els arguments de les dues parts en conflicte i anar analitzant-los un a un fins que s'arriba a algun tipus d'acord.

Aquesta figura, com es pot ben suposar, resoldria educativament una part dels inevitables conflictes que es creen a l'institut sense haver d'entrar en pseudoprocessos judicials que no porten enlloc.

d) Realitzar una part de l'aprenentatge en col·laboració amb Taleia.-

Una de les variables que expliquen el comportament inadequat de determinats alumnes és, com ja hem vist, la manca de significativitat del continguts que ofereix la institució escolar. De fet, una part dels nostres alumnes mostren una veritable aversió al treball acadèmic escolar basat en tasques com llegir, escriure, reflexionar, discutir, argumentar, estudiar, etc. Tanmateix, desitjarien desenvolupar determinades habilitats relacionades amb la cultura del treball manual. Hem observat alumnes que es mostren força oposats al treball acadèmic però amb un comportament molt integrat en tasques que requereixen habilitats manuals. És per això fonamental establir algun tipus de nexa amb Taleia, de manera que una part del currículum de determinats estudiants fóra cursada en els tallers de què disposen. La forma legal de relació ha de ser establerta amb imaginació. Per exemple, en forma de pràctiques de determinades assignatures que es cursarien durant una part del curs en els locals de l'associació esmentada sota supervisió d'una persona responsable per part de l'institut.

Per altra banda, des del punt de vista de l'acció educadora de l'institut, les pràctiques en Taleia han de ser concebudes com un punt d'arranc per a integrar l'alumnat en alguns aspectes de la cultura acadèmica: han de servir de pont entre la seua forma prejudiciosa de veure el món i la cultura de base racional i científica que ofereix l'institut. Per això en les classes regulars oferides per l'institut s'hauran d'aprofitar els aspectes de les pràctiques que permeten desenvolupar coneixements racionals en els àmbits artístic, lingüístic, social i científic.

4. Democratitzar el centre educatiu.-

Si educar significa construir persones autònomes, solidàries i responsables, que desenvolupen al màxim les seues potencialitats, no hi ha millor manera de fer-ho que sotmetre-les a la necessitat de prendre decisions responsables segons un criteri argumentat. I això només pot ocórrer en un centre educatiu que es planteja com a necessitat i eix ideològic l'ensenyament dels valors de la democràcia i els comportaments que li són adients. Per tant, la mateixa organització del centre ha de ser un instrument educador dels nostres alumnes.

Des del primer dia que ingressen a les aules o, de ser possible, abans, els alumnes han de començar a aprendre, si no han començat a fer-ho anteriorment, què significa la democràcia, no sols com a forma de govern i convivència, sinó com a moral. Això requerirà un treball intens per part del professorat, ja que una bona part dels alumnes arriben a l'institut havent-se socialitzat en valors allunyats de la responsabilitat, solidaritat i autonomia pròpies de la vida viscuda en democràcia.

Aquests valors que se separen de l'ideal democràtic els hem revisat anteriorment i la seua neutralització ha de ser propòsit que guie la tasca docent. Tanmateix els valors no s'aprenen -contràriament a la creença general- a través d'explicacions teòriques o activitats més o menys lúdiques i desconnectades del currículum que es realitzen periòdicament, sinó que només s'aprenen a través de la vivència, exercint-los. Realment, els valors són constructes teòrics que elaborem com a conseqüència d'unes pràctiques viscudes. És a dir, primer vivim, actuem, segons unes normes que se'ns imposen i, a partir d'aquestes experiències, parlem dels *valors* que les governen. Per tant, més que aprendre valors que posteriorment es posen en pràctica, el que fem durant la nostra vida és actuar segons s'espera que actuem i, posteriorment expliquem aquestes conductes segons l'abstracció que anomenem *valors*.

Doncs bé, si volem ensenyar a conuiuïre democràticament perdrem el temps si ens limitem a fer discursos propugnans les bondats de la democràcia i els seus valors. Més aviat aquests discursos seran percebuts per l'alumnat com a buits, precisament perquè no es corresponen amb les pràctiques que viuen habitualment dins i fora de l'escola. Per això cal començar per un canvi en les pràctiques escolars com a mode de fornir a l'alumne d'experiències alternatives a les que viu fora de l'institut, per tal que compregui modes alternatius d'organitzar-se, relacionar-se i viure.

Vegem algunes accions que s'haurien de realitzar:

a) Actualització del Reglament de Règim Interior per tal de fer-lo més eficient, evitant fer d'ell un llarg catàleg de conductes que mai no podran abastar l'ampli espectre possible de conductes i molt menys preveure la infinita casuística de conductes humanes. És molt més operatiu poques prescripcions genèriques que llargues llistes de conductes admeses i prohibides. A més, cal dipositar la responsabilitat de la conducta en l'alumnat. Cal evitar que un alumne pugui dir, per exemple, «a l' RRI no s'especifica la llargària del pantaló que es pot dur. Per tant, em pose el pantaló que em dóna la gana».

Per tant, proposem un RRI simple, clarament comprensible per qualsevol alumne, que serà omnipresent al centre i que contingui aquest catàleg de conductes:

- Tot alumne evitarà comportar-se de manera que impedisca el funcionament normal de l'ordre organitzatiu de l'institut, maltracte els materials o falte al respecte als companys o a algun professor. En definitiva, evitarà manifestar conductes inapropiades, com ocorre en qualsevol organització o institució. Quan un alumne tingui algun problema o queixa respecte a l'organització de l'institut o respecte a la relació amb altres persones, haurà d'acudir a la figura que creï la direcció del centre dins del departament d'orientació, la qual orientarà l'alumne. Quan un alumne manifesti conductes inapropiades, serà advertit solemnement una sola vegada per la persona que designi la direcció (possiblement la coordinació d'ESO). Quan el mateix alumne manifesti una segona conducta inapropiada serà sotmès al procediment d'expulsió establert per les autoritats educatives. Si una conducta inapropiada és realitzada en grup, els membres del grup seran apercibuts per separat primer i en grup després. I, si es repeteix la conducta, seran expulsats individualment i successivament.
- Tot professor complirà les seues obligacions d'acord amb les reglamentacions vigents.

b) Explicacions orals i escrites molt clares als alumnes a començament de curs en les tutories i en les tutories personals sobre el funcionament dels òrgans de govern del centre. S'hauria de facilitar que els representants dels alumnes en el consell escolar passaren classe per classe explicant què significa aquest òrgan de govern i com decisives són les posicions dels alumnes en la direcció del centre.

Alhora, els òrgans unipersonals també haurien de presentar-se personalment a l'alumnat, ja siga en grup o, millor, sempre que fos possible, personalment, a l'hora de formalitzar la matrícula.

L'elecció de delegats hauria de ser un acte fonamental no sols com a procés d'elecció de representants, sinó com a acte formal i, fins i tot, revestit de cert ritual, de manera que el dia de les eleccions fos una *festa cívica* de l'institut (els ritus creen sentiment de grup i això és fonamental en un institut tan desestructurat com el nostre), igual que ho haurien de ser els dies d'elecció de representants al consell escolar.

La figura del delegat hauria de ser dotada de contingut, més enllà de reposar el clarió, actes que haurien de ser funcions administratives del subdelegat. Cal que tot el professorat ensenye el delegat a exercir les seues funcions, amb criteris acordats. Fonamentalment, el delegat ha de ser un aglutinant del grup-classe, una figura de referència per als seus companys i ha de rebre l'ajut del tutor per aprendre a organitzar-se com a representant *polític*. Ha d'aprendre, així, a organitzar una discussió, a usar el qüestionari com a instrument de recollida d'informació, a organitzar votacions no manipulades, a presentar la informació als altres delegats, etc. El professorat haurà d'aprendre a tractar les qüestions que haja de discutir en la classe a través del delegat.

Les reunions de delegats haurien de ser periòdiques, per tractar assumptes relatius al govern i gestió del centre. En aquestes reunions haurien de participar els representants dels alumnes al consell escolar, de manera que obtingueren informació de primera mà per tal de dur-la a l'ordre del dia del consell escolar.

c) S'hauria de crear també la figura que podem anomenar *consultor de democràcia*, que seria exercida voluntàriament per un professor del centre i que serviria per assessorar els alumnes, especialment els que ostenten càrrecs representatius, en tots els dubtes i problemes que puguen tenir a l'hora d'organitzar-se.

d) Caldria fomentar entre l'alumnat la creació de grups ideològics, d'acord amb el ROF, i ensenyar-los a actuar. Aquesta podria ser una altra tasca assignada al *consultor de democràcia*.

e) Cal fomentar la celebració de referèndums entre l'alumnat com a forma de consulta dels delegats i dels representants al consell escolar en qüestions que així ho requerisquen.

f) S'han d'establir festes cíviques que obliguen els pares, tant com siga possible, a acudir al centre, posar-se en contacte amb el professorat i conèixer el treball dels seus fills. Aquestes festes creen cohesió de grup. Hi haurien d'estar presents tots els professors, i s'haurien de celebrar dues voltes durant el curs: per Nadal i en Juny. Han d'incloure-hi actuacions dels alumnes. La festa de juny hauria d'incloure l'acte de lliurament dels premis literaris i científics. Caldria premiar no sols el treball individual sinó també el col·lectiu. Els premis han de donar reconeixement i valor al treball realitzat per l'alumnat durant el curs en cada assignatura o projecte de treball.

5. La col·laboració entre el professorat

Igual que els alumnes han d'aprendre a organitzar-se democràticament i a comprendre la moral democràtica, el professorat ha de fer esforços per organitzar-se de la mateixa manera.

La cultura tradicionalment individualista de l'ensenyament secundari ha de ser modificada i per això hem de tendir a construir un centre en què la comprensió de la funció d'ensenyar siga concebuda com a acció del grup de professors. Les classes de cada professor, les assignatures i els departaments han de deixar de ser compartiments estancs, sense relacions entre sí, per passar a ser compresos com a responsabilitat col·lectiva.

La direcció d'estudis i la COCOPE han de fomentar i prescriure la celebració de reunions d'àrea i de centre que aborden les qüestions relatives a què i com ensenyar, de manera que els continguts escolars no siguen repetits per professors diferents i amb materials diferents i que les formes d'avaluar no adopten formes disperses i poc significatives per a l'alumnat. Per tant, seria positiu que cada departament explicara al principi de curs a la resta de departaments les directrius que ha seguit per

a seleccionar els continguts de cada curs, així com els materials i les activitats que realitzarà. Això afavoriria definitivament la coordinació real i la discussió oberta sobre la significativitat dels continguts. En aquesta discussió haurien de participar també els alumnes, a través dels delegats, aportant els seus punts de vista.

Per altra banda, cal abordar de manera diferent a la tradicional la forma de prendre decisions que atenyen al professorat. Les qüestions estrictament pedagògiques han de ser àmpliament i profundament discutides al centre, però aquestes qüestions no poden resoldre's en discussions de claustre. Aquest òrgan ja no pot ser l'únic àmbit de comunicació i expressió del professorat. Hem de crear una estructura piramidal de discussió, de manera que les qüestions a tractar han de discutir-se primerament en àmbits restringits i organitzats per afinitats diverses. Posteriorment les conclusions d'aquests grups restringits passen a la direcció, que porta un resum de les diferents postures al claustre, on es realitzen les votacions corresponents. No hem de perdre més el temps en discussions bizantines i sobre assumptes poc substanciosos. S'ha de tendir a formes de comunicació operativa i on s'use més la llengua escrita que l'oral.

6. Definir una política lingüística i cultural

Hem de partir de la idea que la diversitat no és desigualtat i que, per tant, hem de construir un centre en què ningú no es trobe incòmode per la seua cultura. Això sí, cal deixar clar quina o quines són les llengües de treball i relació per tal d'aconseguir un doble objectiu: (1) poder fer viure en valencià els alumnes valencians que desconeixen o malconeixen la pròpia cultura i (2) poder integrar els nous immigrants en les millors condicions. En aquest sentit podem adoptar les mesures següents:

a) Aconseguir en els pròxims tres anys que, almenys la meitat de les assignatures de cada curs, s'impartesquen en castellà i l'altra meitat en valencià. Els professors del departament de valencià poden assessorar el centre per buscar les millors solucions als problemes de formació que es puguen donar entre el professorat.

b) Com que el nivell de comprensió oral i lectora del valencià és alt entre l'alumnat castellanoparlant, cal que s'utilitzen en totes les assignatures materials en valencià al costat dels materials en castellà: fotocòpies de llibres, articles de diari, etc. La finalitat és assentar en l'alumnat la idea que qualsevol llengua -i no només la de la pròpia família és vàlida per comunicar-se. El mateix s'hauria fer, encara que de forma menys intensiva, i segons disponibilitat del professorat, amb l'anglès o el francès.

c) Facilitar la integració dels nouvinguts, sobretot en valencià, creant un projecte d'interculturalitat que s'oferirà als alumnes de 1r i 2n i servirà per forçar la comunicació en valencià i castellà entre els nouvinguts i els autòctons dirigit per la professora del programa PASE. L'objectiu serà elaborar treballs de recerca que obliguen a la comunicació intensa entre els alumnes. Aquest programa s'oferirà en el catàleg de projectes del dimecres.

d) Crear la figura del tutor de nouvinguts, de manera que tot alumne nouvingut, des del primer dia tindrà assignat un company, si és possible de la seua comunitat lingüística, que el guie en el coneixement de les rutines de l'institut. Els tutors es turnaran en el seu paper per tal d'evitar la fatiga que provoca la companyia continuada.

e) Organitzar cada curs unes jornades d'acollida en què els alumnes immigrants que ja porten més d'un any entre nosaltres, expliquen als que acaben d'arribar les seues experiències i com han viscut el procés d'integració.

f) Procurar incloure en totes les assignatures on es pugui, coneixements de la cultura romaní per tal que l'alumnat pugui començar a abandonar prejudicis racistes. En aquest sentit ens serà d'utilitat comptar amb l'associació gitana i l'organització d'alguna conferència d'estudiants gitanos. Algun dels projectes curriculars del dimecres hauria d'incloure coneixements sobre història gitana. Per exemple, rodatge d'una pel·lícula o reportatge en el barri.

7. Millorar els processos qualitius en Formació Professional i Batxillerat:

Una manera d'abordar alguns canvis necessaris en aquests nivells serà:

- Facilitar els mecanismes de coordinació entre els departaments per enfocar els continguts de forma coherent.
- Establir una sèrie de treballs interdisciplinaris i lectures que donen caràcter distintiu al batxillerat que ofereix el nostre institut davant de la resta de col·legis, especialment els concertats de la zona. Els alumnes que es matriculen en el nostre batxillerat han de conèixer el treball que hauran de realitzar i l'ajuda amb què comptaran per tal de realitzar-lo. Es crearà un coordinador de batxillerat per portar endavant aquests propòsits.
- Recolzar al Departament d'Informàtica en les iniciatives que prenguen per millorar els processos en les titulacions de formació professional que s'ofereixen al nostre institut.

8. Donar-nos a conèixer en els barris d'influència i establir convenis amb els IES Jordi de Sant Jordi i Malilla.

Si un centre només es percep a sí mateix com un expendidor de títols acadèmics o com una agència de selecció social, poc té a dir al seu entorn i més aviat quedarà arraconat i en posició marginal dins el barri o la ciutat on s'inscriu. Tanmateix, un centre viu, que promou la cultura en la seua ciutat, que és un pol d'atracció i relació positiva entre els joves, que ofereix els seus serveis no sols als alumnes sinó als seus pares, estarà contribuint al desenvolupament de la població.

Un centre educatiu que es percep a sí mateix com a eficient, que respon a les expectatives dels seus professors i alumnes, ha de mostrar-se a la seua audiència potencial com una institució productiva que serveix la societat en què s'inscriu.

Per això, cal realitzar accions que mostren la seua existència i desperten expectatives entre la població dels barris afins. Per exemple:

- a) Repartir fulls informatius per totes les cases o comerços explicant les peculiaritats d'aquest centre. Què trau de positiu un jove matriculant-se en aquest centre.
- b) Organitzar trobades festives i culturals amb els pares i, per descomptat, amb els alumnes, d'acord amb el que hem explicat en un punt anterior.
- c) Llogar o prestar determinades instal·lacions a les associacions, organitzacions o grups que així ho demanden, sempre que es garanteixen les condicions de seguretat necessàries. En determinades ocasions haurem de negociar amb l'administració, l'AMPA, l'Ajuntament o determinades associacions l'establiment de figures responsables quan no es trobe professorat ni conserges en el centre.

A més, cal rendibilitzar els recursos, com els atorgats a través del programa PROA, o d'altres. Una de les formes de fer-ho és establir convenis per tal de compartir aquests recursos amb els IES pròxims. Es pot fer a través de la signatura de convenis. Per altra banda, aquests convenis han de facilitar també l'intercanvi d'experiències organitzatives i curriculars, ja que l'alumnat d'aquests instituts comparteix el fet de viure en entorns similars.

9. Canviar la concepció professional del professorat.

En un centre que pretén educar coherentment, el professorat no pot actuar individualment. Ha de quedar clar que una organització, per a què siga mínimament eficient, ha d'anteposar els seus interessos als de cada un dels individus que la conformen, sempre respectant escrupulosament les condicions de treball del professor. El treball en equip, per tant, és imprescindible i fonamental. Cal trencar la cultura de l'individualisme i instaurar la cultura de la cooperació, a través de les següents accions:

- a) Control des de la direcció de les reunions mínimes de coordinació pedagògica de departament.
- b) Facilitació de les reunions de caps de departament d'una matreixa àrea. Poden fer-se a través de la xarxa informàtica per a eliminar temps de presència física al centre.
- c) S'hauran de cobrir totes les hores de dedicació al centre de forma inexcusable per a realitzar les tasques que legalment corresponen al professorat.
- d) Es repartiran totes les funcions a realitzar de forma equitativa, de manera que no hi haja desequilibris entre professors que treballen molt i professors que treballen poc.
- e) Els tallers del dimecres impulsaran la realització d'activitats conjuntes entre professors de diferents assignatures per tal de transmetre la idea del coneixement com a globalitat i no parcel·lat a través de les matèries.
- f) L'equip de tutors actuarà com a tal tot acordant les activitats de tutoria
- g) Es buscarà la comunicació eficient entre els professors d'un mateix grup, sobretot a través de la xarxa informàtica.

10. Avaluar tots els programes educatius de l'institut i el funcionament de cadascun dels seus òrgans, com a garantia de qualitat.

Aquest projecte educatiu no tindria sentit si no quedara clar que cada un dels programes educatius enunciats, més els que ja es vénen desenvolupant al centre, així com cada un dels òrgans col·legiats i individuals del centre han de ser avaluats periòdicament. Aquesta és la garantia d'un treball racional que serveix per anar desenvolupant l'organització que és l'institut.

Durant el període de temps que s'acorde es reuniran les diferents comissions d'avaluació constituïdes a l'efecte entre el professorat del centre sota la coordinació de la direcció o la direcció d'estudis i valoraran el treball realitzat en cada un dels camps següents:

- Actuació del professorat i de l'alumnat en cada grup. Relació entre el professorat i entre el professorat i els alumnes.
- Actuació del tutor en cada grup i dels tutors personals
- Actuació de les juntes d'avaluació

- Actuació de la junta directiva
- Actuació del consell escolar
- Actuació de cada departament didàctic i del departament d'orientació.
- Actuació de la COCOPE
- Actuació de la figura del mediador
- Relació amb entitats externes; CEP, Taleia, etc.
- L'ús de les llengües al centre
- El projecte educatiu de centre
- El reglament de règim interior
- El projecte curricular de centre
- Compliment de les obligacions professionals per part del professorat
- Anàlisi de les qualificacions de l'alumnat
- Actuació de la junta directiva
- Programes de diversificació, PROA, ACIS, PASE i d'altres programes especials.
- Tallers del dimecres
- Participació de l'alumnat en la gestió del centre i actuació del consultor de democràcia
- Revisió del context escolar, socioeconòmic i sociolingüístic
- Consergeria i secretaria
- La cantina

El mètode i periodicitat de l'avaluació diferirà en cada cas i serà proposada pel claustre de professors i fixada pel consell escolar. Tanmateix, cada comissió d'avaluació estarà formada per agents neutrals, entre els quals pot haver-hi alumnes. La informació recollida i les conclusions estaran a l'abast tant de les persones implicades en l'avaluació com dels òrgans competents. A més, constituïran la base per redefinir les polítiques del centre.

Bàsicament el mètode de l'avaluació consistirà en entrevistes i qüestionaris elaborats *ex profeso* que recolliran els punts de vista dels diferents agents implicats en cada programa i en cada òrgan. Amb els resultats d'aquestes entrevistes i qüestionaris hom elaborarà un informe que serà revisat prèviament pels agents implicats i arrellegarà els aspectes a millorar en cada cas.

Exemple: Avaluació de l'actuació de la junta d'avaluació de 3rB

Una comissió de dues persones (un professor i un alumne) que no pertanguen a la junta d'avaluació, amb l'assessorament de la psicopedagoga, qui prèviament s'haurà entrevistat amb la meitat del professorat de la junta i amb una part representativa dels alumnes del grup, elaborarà un qüestionari per als professors, un altre per als pares, un tercer per als alumnes i, finalment, un quart per a la junta directiva amb la intenció d'obtenir informació sobre assumptes tals com: facilitat de comunicació entre els alumnes, entre els professors i amb la família, anàlisi dels conflictes sorgits durant del curs, mètodes de treball del professorat i de l'alumnat, comparació entre intencions i resultats de professors, alumnes i pares, coordinació entre el professorat, adequació dels materials usats i d'altres aspectes que

durant les entrevistes prèvies hagen pogut aparèixer.

Finalment, amb la informació recollida s'elaborarà un informe seguint algun model que s'haurà preestablert. Els resultats de l'avaluació que siguen generals seran d'accés públic, mentre que les qüestions particulars seran d'accés exclusiu als afectats i a la direcció del centre. La comissió avaluadora signarà una clàusula d'estricta confidencialitat.

11. Demanar el suport explícit de la inspecció per tal de dur endavant aquest projecte educatiu.

7. Avaluació del projecte de direcció

Els indicadors per avaluar aquest projecte estan implícits en el punt 9 de l'apartat anterior. Els resultats anuals seran un indicador del sentit del procés.

8. Bibliografia

- Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos* Barcelona, Tusquets
- Civila, A. (2005) *La imagen social de profesores y alumnos en la prensa diaria*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Gimeno, J (2003) *El alumno como invención* Madrid, Morata
- Gimeno, J. (2008) “¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?” *Cuadernos de pedagogía*, 374.
- Pascual, V (2006) *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València, Generalitat Valenciana.
- Pérez Gómez, A. I. (1997) “Socialización y educación en la época postmoderna”, dins *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Editorial Popular.
- Varela, J i Alvarez-Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela* Madrid, La piqueta

9. Bibliografia específica sobre l'àmbit de la direcció i gestió de centres

- ÁLVAREZ, M. (1996). *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española.
- (1998). *El liderazgo de la calidad Total*. Madrid. Escuela Española.
- (2002). *La dirección y funcionamiento de los centros*. En VVAA, Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo. Madrid: Santillana. Fundación del Hogar del Empleado. (pp. 189-217).
- (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, marzo-abril, 15-19.
- ALVARIÑO, C. ET AL. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- ARIAS GAGO, A. Y CANTÓN MAYO, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- BARDISA, T. (1995). *La dirección escolar: conflictos y resistencias*. En G. Frigerio (comp.), *De aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su Dirección*. Buenos Aires.

Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 229-254

Fecha de entrada: 11-01-06 Fecha de aceptación: 24-05-07

Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A. R. LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO: ACEPTACIÓN, CONFLICTO Y CALIDAD

248

BENNIS, W. (1989). *On Becoming a Leader*, Addison Wesley, New York.

BERNAL, J.L. (2001). *Liderar El cambio. Anuario de Educación*. Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación.

BOLÍVAR, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A.MEDINA Y J.M.MORENO

BOLIVAR, A. (2001): A) Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda@, *Organización y Gestión Educativa*, Núm. 1, 13-18.

(eds.), *Actas de la III Reunión del Grupo ADEME*. Madrid: UNED.

CANTÓN, I. (2004). *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

—(2004a). *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

—(2004b). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.

DAY, C.; HALL, C. Y WHITHAKER, P. (1998). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla.

ELMORE, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.

ESTRUCH, J. (2002). *Dirección Profesional y calidad educativa*. Madrid: PRAXIS.

EURYDICE (2002). *Management, monitoring and support staff*. Brussels: Eurydice

EZPELETA, J. Y FURLAN, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.

FULLAN, M. (1991). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, mayo-agosto, 147-161.

GENTO, S. (2001). *La institución educativa II. Predictores de calidad*. Buenos Aires: Paidós.

GIMENO, J. Y COLS. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. Y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

HESELBEIN, F.; GOLDSMITH, M. Y BECKHARD, R. (1996). *El Líder del futuro*. Bilbao: Deusto.

HERRERA, M. Y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.

LEITHWOOD, K.; JANTZI Y STEINBACH, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.

LEITHWOOD, K.; SEASHORE, K.; ANDERSON S. Y WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership*

Influences Student Learning. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

LOPEG. Ley Orgánica de 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21 de noviembre).

LOCE. Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE

24 de diciembre).

Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 229-254

Fecha de entrada: 11-01-06 Fecha de aceptación: 24-05-07

249

Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A. R. LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO: ACEPTACIÓN, CONFLICTO Y CALIDAD

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

LOPEZ YAÑEZ ET AL. (2003). *La dirección de centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.

LORENZO DELGADO, M. (1996). *Reconstruyendo la dirección escolar: El director como función clave eco-organización educativa*. En D. Sevilla et al. (Coords.), *Construir otra escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos*. Actas VI Jornadas sobre la LOGSE, Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada. Osuna, pp. 36-70.

— (1997). *El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa*.

En M. LORENZO DELGADO (Coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas*. Perspectivas actuales. Actas I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, pp. 13-32.

— (2000). *La investigación entorno a la dirección de centros y liderazgo*. En M. LORENZO DELGADO y cols. (Coords), *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*; Actas del VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas, Tomo II. Granada: GID.

— (2001). *La dirección como factor de calidad de los centros educativos*. En Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba, 28-31 de marzo de 2001. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.

LORENZO, M. et al. (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: GED

MAÑU, J. M. (1999). *Equipos directivos para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

MARTÍN MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

MEC (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: MEC.

— (2005). *Debate educativo: Una educación de calidad entre todos y para todos*.

http://debateeducativo.mec.es/documentos/pspv_psoe.pdf

MINTZBERG, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. Madrid: Díaz de Santos.

MUÑOZ REPISO Y COLS. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*.

Estudio sobre la gestión de los recursos educativos. Madrid: CIDE-MEC.

MURILLO, F.J., BARRIO, M.J. Y PÉREZ ALBO (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*.

Madrid: CIDE-MEC.

MURILLO, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Cantón Mayo, I. y Arias Gago, A. R. LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO: ACEPTACIÓN, CONFLICTO Y CALIDAD

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de educación. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.

— (2000). *Education at a Glance. OECD Indicators 2000: Education and skills*. París: OCDE.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

REYNOLDS, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

URIBE, M. (2005). *El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. PREALC-UNESCO.

TORBERT, W. (2004). *Action Inquiry: the Secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

WARNEKA, T. (2006). *Leading People the Black Belt Way: Conquering the Five Core Problems Facing Leaders Today*. Asogomi Publications Intl. Cleveland, Ohio

Fonts electròniques

EMMERLING, R. J. Y GOLEMAN, D. (2003). *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings*. *Issues in Emotional Intelligence*, [On-line serial], 1(1).

<http://www.eiconsortium.org>

BOLÍVAR A. (2008) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica

<http://contexto-educativo.com.ar>

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad*. Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

TRECHERA, J.L. (2003). *El liderazgo en la dirección del centro. VII Congreso de Educación y Gestión*. Madrid, <http://www.eyg.es/>

ANNEX 3.2.

**MEMÒRIA DEL DESENROTLLAMENT DEL PROJECTE DE
DIRECCIÓ DE L'IES FONT DE SANT LLUÍS DES DEL CURS 2008-
2009 AL 2011-2012**

FRANCESC RUIZ SAN PASCUAL

Sumari

- 1. Grau de consecució dels objectius del projecte de direcció de 2008. Anàlisi de les estratègies desenvolupades**
- 2. Evolució de les pràctiques de direcció al llarg del període 2008-2012**
- 3. L'equip directiu en els últims quatre cursos**
- 4. Grau de consecució dels objectius del projecte de direcció de 2008. Anàlisi de les estratègies desenvolupades.**

Els objectius que vam proposar en el projecte que vam presentar el 2008 eren, de forma resumida, els següents:

- a) *Avançar en la creació de nous espais d'experimentació cap a una organització en períodes més llargs de treball que aglutinen diferents assignatures, amb els objectius següents:*
- *Crear hàbits de treball de col·laboració i recerca entre el professorat.*
 - *Crear aprenentatges de qualitat, d'acord amb els objectius exposats anteriorment.*
 - *Crear hàbits de treball col·laboratiu entre l'alumnat i reduir la conflictivitat que té com a origen la desmotivació de l'alumnat.*

L'Ordre 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria, reconeix la possibilitat que ja preveïem en el nostre projecte de direcció de 2008. És a dir, es reconeix la possibilitat de refer l'organització horària i curricular del primer cicle d'ESO tot integrant assignatures i ampliant els horaris de treball de les àrees resultants de les assignatures integrades. És una necessitat evident que ja teníem fa quatre cursos. A l'hora de dur a la pràctica la idea, sempre ens hem trobat lligats per la legalitat vigent, encara que hem buscat la manera de fer que el professorat experimentara una forma d'organització més globalitzada. Ho hem fet a través de diverses iniciatives. Evidentment, els alumnes amb programes especials -PROA, Integra o PDC- ja treballen per àrees i no sols per assignatures. Però també els alumnes que cursen els estudis ordinaris i els seus professors han experimentat estes formes de treball en:

1. La **setmana de projectes**: tres dies durant el curs l'institut s'organitza d'una forma alternativa: Cada departament o grup de departaments ofereix un catàleg d'activitats interdisciplinars al voltant del tema elegit durant el curs. En els tres cursos passats els temes, elegits per la COCOPE, han estat: *El temps, Afectivitat i sexualitat i La València del segle XXI*. El catàleg d'activitats resulta prou llarg perquè tots els alumnes estiguen ocupats els tres dies treballant en una o més activitats i queda així:

- En la majoria d'activitats treballen com a màxim 18 alumnes i un o dos professors simultàniament.
- Es redistribueixen els espais del centre, d'acord amb la llista d'activitats que s'acorden en la COCOPE.

En cada activitat, els alumnes hauran de produir un producte cultural: treball d'investigació, relats, representació teatral, conjunt de lectures, quadres, còmics, pel·lícules, exposicions, etc.

1. Els dies de final de trimestre, on els alumnes de cada grup preparen activitats de caire esportiu o artístic amb la col·laboració de professors de diversos departaments.
2. Activitats integrades sota el rètol d'activitats complementàries i extraescolars, aprovades pel Consell escolar, la majoria de les quals están organitzades per dos o més departaments.

- b) *Reorientar el programa PROA de 1r i 2n.*

Des del 2007 fins al 2011 l'institut ha estat dotat amb un programa PROA en el vessant de PAR (Programa d'Ajuda i Reforç). La dotació del programa ens ha permès organitzar l'activitat dels alumnes del programa en àrees de coneixement que faciliten l'aprenentatge dels coneixements, les habilitats i les actituds no adquirides en l'èpata de l'Educació Primària. El treball per àrees, amb professorat preparat per a formar aquest perfil d'alumnes, ha disminuït significativament

la conflictivitat en el centre, que tenia com a origen la manca de socialització d'aquest alumnat. En el curs actual, ja no disposem del programa PROA, però l'alumnat que hi participava aconsegueix el perfil de l'alumnat que recull el programa Integra. De manera que, en la pràctica, hem substituït un programa per l'altre sense afectar excessivament l'organització del centre.

c) *Reintroducció del programa de diversificació per a 3r i 4t. d'ESO*

Aquest programa es va reintroduir en 4t ja en el curs 2008-2009 i continua en l'actualitat. En 3r d'ESO no s'ha pogut implantar perquè no s'acompleixen tots els requisits que reclama l'actual Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.

d) *Establir convenis entre l'institut i determinades organitzacions dels barris de Russafa, Malilla, Mont Olivet, Quatre Carreres i la Font de Sant de Lluís, per tal que ens subministren recursos per fer front a la tasca educadora dels nostres alumnes,*

En aquest aspecte, hem establert acords amb la Junta Municipal de Russafa per portar endavant el programa *Russafa Art*, que posa en contacte gent gran del districte amb joves estudiants de Batxillerat per tal de desenvolupar projectes artístics comuns.

També hem establert acords amb *Perifèria* i *Taleia*, dues organitzacions que s'ocupen de l'educació social al barri, amb els quals desenvolupem aspectes del programa de prevenció de l'absentisme i el reforç acadèmic de determinats alumnes, així com la col·laboració en tasques de tutoria en 4t d'ESO i 1r de Batxillerat.

La col·laboració principal es realitza amb l'AMPA de l'institut, amb la qual organitzem les activitats teatrals i esportives. Aquestes últimes ens han atorgat el títol de Centre Promotor de l'Esport per part de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.

També, en col·laboració amb l'AMPA, mantenim les activitats de biblioteca en horari allargat fins a les 19h.

Hem ampliat el ventall de les col·laboracions amb diverses empreses del camp de la programació i el desenvolupament de Xarxes informàtiques implantades en l'àrea metropolitana de València, amb les quals organitzem des de 2009 la Jornada de Pràctiques Empresarials, on els nostres alumnes de Cicles reben informació personalitzada per part d'empreses punteres sobre les possibilitats de treball en aquest àmbit. A més, en aquest fòrum participen les empreses que acullen els nostres de CF i PQPI en pràctiques.

La col·laboració amb entitats externes ha anat obrint-se a l'àmbit europeu amb el programa Erasmus per a CF i el programa de pràctiques en empreses estrangeres.

També hem obert la col·laboració amb entitats europees a través del projecte *Viae vini* del programa *Comenius* que funciona des del curs 2010-2011 i que es renovarà de cara al curs pròxim. En el projecte participen instituts de Portugal, Bèlgica, Itàlia i França. El resultat del projecte ha estat l'únic exposat en la Jornada que, sobre Comenius, organitza la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació. La participació en aquest projecte obre les portes dels nostres alumnes majors de 16 anys a estudiar tot o una part del curs en algun dels instituts europeus implicats.

e) *Establir relacions estables amb els Centres d'educació primària de la zona*

Vam establir un programa d'accés a la Secundària per a les dues escoles adscrites al centre durant el curs 2008-2009. A partir del curs següent el CP Pràctiques també va ser adscrit a

l'institut i, per tant, va entrar en el programa dissenyat. Posteriorment, amb l'entrada en vigor de l'Ordre 46/2011 vam adaptar el programa als requeriments de la Conselleria d'Educació.

f) *Establir la figura del tutor personal .-*

L'hem establert, encara que no en els termes exactes explicats en el nostre projecte de 2008. Actualment el tutor personal sol ser un alumne de batxillerat o de 4t d'ESO que tutela alumnes nous o especialment desorientats i treballen en col·laboració amb el Departament d'orientació.

g) *Establir la figura de la mediació.*

Hem organitzat cursos per a formar mediadors professors i alumnes, així com alguns pares. Encara que els cursos han tingut molts participants, encara no hem pogut establir un sistema de mediació efectiu i sistemàtic en el centre, especialment, per causa de la inestabilitat de la plantilla de professorat.

h) *Democratitzar el centre educatiu.-*

- *Actualització del Reglament de Règim Interior per tal de fer-lo més eficient, Per tant, proposem un RRI simple, clarament comprensible per qualsevol alumne, que serà omnipresent al centre i que continga aquest catàleg de conductes:*
- *Explicacions orals i escrites molt clares als alumnes a començament de curs sobre el funcionament dels òrgans de govern del centre.*
- *S'hauria de facilitar que els representants dels alumnes en el consell escolar passaren classe per classe explicant què significa aquest òrgan de govern i com decisives són les posicions dels alumnes en la direcció del centre.*
- *els òrgans unipersonals també haurien de presentar-se personalment a l'alumnat, ja siga en grup o, millor, sempre que fos possible, personalment, a l'hora de formalitzar la matrícula.*
- *L'elecció de delegats hauria de ser un acte fonamental no sols com a procés d'elecció de representants, sinó com a acte formal i, fins i tot, revestit de cert ritual, de manera que el dia de les eleccions fos una festa cívica de l'institut (els ritus creen sentiment de grup i això és fonamental en un institut tan desestructurat com el nostre), igual que ho haurien de ser els dies d'elecció de representants al consell escolar.*
- *La figura del delegat hauria de ser dotada de contingut,*
- *Les reunions de delegats haurien de ser periòdiques, per tractar assumptes relatius al govern i gestió del centre. En aquestes reunions haurien de participar els representants dels alumnes al consell escolar, de manera que obtingueren informació de primera mà per tal de dur-la a l'ordre del dia del consell escolar.*
- *S'hauria de crear també la figura que podem anomenar consultor de democràcia, que seria exercida voluntàriament per un professor del centre i que serviria per assessorar els alumnes, especialment els que ostenten càrrecs representatius, en tots els dubtes i problemes que puguen tenir a l'hora d'organitzar-se.*
- *Caldria fomentar entre l'alumnat la creació de grups ideològics, d'acord amb el ROF, i ensenyar-los a actuar. Aquesta podria ser una altra tasca assignada al consultor de democràcia.*
- *Cal fomentar la celebració de referèndums entre l'alumnat com a forma de consulta dels delegats i dels representants al consell escolar en qüestions que així ho requerisquen.*

- *S'han d'establir festes cíviques que obliguen els pares, tant com siga possible, a acudir al centre, posar-se en contacte amb el professorat i conèixer el treball dels seus fills. Aquestes festes creen cohesió de grup. Hi haurien d'estar presents tots els professors, i s'haurien de celebrar dues voltes durant el curs: per Nadal i en Juny. Han d'incloure-hi actuacions dels alumnes. La festa de juny hauria d'incloure l'acte de lliurament dels premis literaris i científics. Caldria premiar no sols el treball individual sinó també el col·lectiu. Els premis han de donar reconeixement i valor al treball realitzat per l'alumnat durant el curs en cada assignatura o projecte de treball.*

Totes aquestes intencions s'han vist acomplertes plenament. Actualment el procés d'integració de pares, alumnes i professors en la gestió del centre s'ha desenvolupat considerablement des del 2008: Es va fer un RRI nou, dins d'un nou Projecte Educatiu. El RRI s'ha actualitzat cada curs; es va fer un pla de tutories per al primer mes de curs i s'ha establert la figura del professor acompanyant en la matrícula, que orienta les famílies en l'hora d'omplir els formularis de matrícula. En aquest acompanyament es resolen personalitzadament els dubtes dels pares sobre el funcionament del centre; s'ha intensificat la relació dels representants dels alumnes amb els diferents grups, programant les entrevistes enunciades; El mateix fa l'equip directiu, ja des del mes de gener del 6è curs de primària, d'acord amb el nostre pla de Transició; el director exerceix com a *consultor de democràcia* i, en aquest sentit, orienta l'alumnat que li demana informació o consell en aspectes relatius a la participació; s'ha estructurat la participació dels delegats de grup i s'ha articulat un sistema estable de relació entre la junta de delegats, l'associació d'estudiants, els representants dels alumnes en el Consell escolar, la comissió d'activitats extraescolars, l'AMPA, la COCOPE i el Consell Escolar; s'han reorientat els premis literaris, artístics i científics de l'institut. Aquest s'entreguen als millors treballs publicats en la revista electrònica de l'institut: *Maremagnum*. El lliurament dels premis va lligat a la festa i sopar de les famílies de final de curs. S'han desenvolupat les activitats lligades a les festes cíviques, entre les quals, a més de les de final de curs i Nadal, hem afegit les de carnestoltes temàtiques i les de la primavera. El sopar de juny s'ha convertit en un esdeveniment social per a les famílies del barri.

J) *Incrementar la col·laboració entre el professorat*

Igual que els alumnes han d'aprendre a organitzar-se democràticament i a comprendre la moral democràtica, el professorat ha de fer esforços per organitzar-se de la mateixa manera.

- *Prescriure la celebració de reunions d'àrea i de centre que aborden les qüestions relatives a què i com ensenyar.*
- *Crear una estructura piramidal de discussió.*

Al llarg d'aquests cursos vam començar per organitzar el 2008, al costat del CEFIRE, un programa de formació en centres encaminat a instaurar la cultura del treball cooperatiu. Fruit d'aquest curs es van instaurar les reunions del dimecres: es reserva una hora al final del matí per organitzar reunions d'equips educatiu, comissions de treball, reunions de departament, reunions de COCOPE, etc. La reserva d'aquesta hora ha facilitat la comunicació entre els professors, ja que en els cursos anteriors no hi havia espai ni temps institucionalitzat per a les diferents trobades i el resultat era l'escassa coherència del centre. El segon curs, 2009-10 el programa de formació va versar sobre l'ús del correu electrònic i la resta de ferramentes associades a Google Apps. L'objectiu era formar una bona part del professorat que encara en aquell moment desconeixia o recelava de l'ús dels instruments informàtics per millorar la comunicació en el centre. A partir d'aquest curs, la comunicació a través d'Internet ha estat el mitjà prioritari. Això permet reduir la quantitat de reunions i millora considerablement la coherència en el treball del professorat, ja que, per exemple, els tutors poden tindre de manera relativament ràpida

informació sobre la marxa d'un alumne concret per tal de transmetre-la als familiars. Des de 2008 tots els professors i alumnes disposen d'una adreça corporativa de correu electrònic de l'institut. L'AMPA, al seu torn, està perfeccionant els mecanismes de replega d'adreces dels familiars dels alumnes. El resultat és un increment i agilització de les comunicacions en xarxa dins la comunitat educativa.

El curs 2010-11 el tema del ja tradicional curs de formació en el centre ha versat sobre la intel·ligència emocional i els currículums. L'enfocament d'aquest curs ha permès al professorat reflexionar sobre els modes de comunicació, especialment amb els alumnes i les famílies.

L'enfocament sobre les comunicacions en l'institut repercuteix necessàriament sobre els modes de presa de decisions en la institució. En l'actualitat, qualsevol pare, alumne o professor està en contacte permanent amb l'equip directiu. Això permet que les reunions de claustre o de COCOPE, per exemple, siguin molt més productives del que ho eren abans del 2008.

k) *Definir una política lingüística i cultural*

- *Aconseguir en els pròxims tres anys que, almenys la meitat de les assignatures de cada curs, s'impartesquen en castellà i l'altra meitat en valencià.*

D'aquesta pretensió només hem aconseguit consolidar un PEV que no existia abans de 2008 i aconseguir que, en funció de la disponibilitat de professorat en cada curs, s'impartisquen algunes assignatures en valencià dins el PIP.

- *S'ha de tendir a l'ús de forma més intensiva, i segons disponibilitat del professorat, de l'anglès o el francès en les assignatures.*

Hem aconseguit consolidar dues assignatures en anglès en el primer cicle d'ESO, gràcies a l'existència de professorat definitiu format. Les mesures s'expliciten en el nostre Disseny Particular de Programa Plurilingüe. Hem buscat canviar les actituds de l'alumnat respecte a les llengües diferents del castellà establint, per exemple, el dia de la comunicació en anglès al voltant del 23 d'abril.

- *Facilitar la integració dels nouvinguts, sobretot en valencià.*

Així hem enfocat els programes PASE, quan ens són concedits.

- *Crear la figura del tutor de nouvinguts, de manera que tot alumne nouvingut, des del primer dia, tindrà assignat un company.*

Així ho hem establert en el protocol d'acollida a nous alumnes. Els alumnes acompanyants es renoven cada dos dies per tal d'evitar-los la sobrecàrrega d'esforç.

- *Organitzar cada curs unes jornades d'acollida en què els alumnes immigrants que ja porten més d'un any entre nosaltres, expliquen als que acaben d'arribar les seues experiències i com han viscut el procés d'integració.*

Així ho organitza el Departament d'Orientació.

- *Procurar incloure, en totes les assignatures on es puga, coneixements de la cultura gitana.*

Així ho fem amb la col·laboració del Secretariat Gitano, que ens aporta periòdicament monitors.

l) *Millorar els processos qualitatius en Formació Professional i Batxillerat:*

-Facilitar els mecanismes de coordinació entre els departaments per enfocar els continguts de forma coherent.

Aquests mecanismes han estat consensuats a la COCOPE i desenvolupats a través de la xarxa. El professorat de l'àrea lingüística, per exemple, té informació continuada del desenvolupament del currículum de les diferents assignatures, de manera que ajusta les seues classes al que fan els col·legues d'assignatures afins.

- *Establir una sèrie de treballs interdisciplinaris i lectures que donen caràcter distintiu al batxillerat que ofereix el nostre institut davant de la resta de col·legis.*

Així ho hem contemplat en el Pla de lectura i en el Programa d'enriquiment curricular.

- *Recolzar al Departament d'Informàtica en les iniciatives que prenguen per millorar els processos en les titulacions de formació professional que s'ofereixen al nostre institut.*

Participació dels alumnes dels CF en el pla de lectura, sexualitat, Programa Erasmus i Pràctiques en empreses valencianes i estrangeres.

m) *Donar-nos a conèixer en els barris d'influència i establir convenis amb els IES Jordi de Sant Jordi i Malilla.-*

- *Llogar o prestar determinades instal·lacions a les associacions, organitzacions o grups que així ho demanden, sempre que es garanteixen les condicions de seguretat necessàries.*

Al llarg d'aquests anys hem prestat les instal·lacions de l'institut per desenvolupar activitats, sobretot esportives, teatrals i informàtiques, a l'associació cultural de la falla de l'av. Dr.Waksman, a l'Acadèmia Corbi, al club esportiu Tatami, a l'AMPA, al sindicat UGT, al CEFIRE de València, a l'Associació d'Astronomia de València i al grup de teatre *L'Art*.

- *l'intercanvi d'experiències organitzatives i curriculars, ja que l'alumnat d'aquests instituts comparteix el fet de viure en entorns similars.*

Des de fa tres cursos mantenim relacions estables i fluïdes amb els IES Malilla i Jordi de Sant Jordi. Col·laborem amb tots dos en el desenvolupament del nostre *programa de prevenció de l'absentisme*.

També hem creat, amb el que hem anomenat *Xarxa dels Instituts del Sud de València* (IES Malilla i IES Jordi de Sant Jordi, IES Joanot Martorell, IES El Saler, IES Sant Vicent Ferrer, IES Castellar-Oliveral, IES Ausiàs March i IES Blasco Ibàñez), unes de Jornades bianuals d'intercanvi d'experiències pedagògiques, celebrades a l'IES Jordi de Sant Jordi en la 1^a edició i a l'IES Font de Sant Lluís en la 2^a edició.

n) *Canviar la concepció professional del professorat.-*

- *Control des de la direcció de les reunions mínimes de coordinació pedagògica de departament.*

Cada trimestre es marquen els dies i hores de les reunions dins el calendari d'activitats trimestrals. També, quan convé, es marquen els punts de l'ordre del dia que s'han de tractar necessàriament. Es procura articular les reunions de departament amb les de COCOPE i la Comissió d'activitats extraescolars.

- *Facilitació de les reunions de caps de departament d'una mateixa àrea. Poden fer-se a través de la xarxa informàtica per a eliminar temps de presència física al centre.*

Hem potenciat la comunicació informàtica i la proposta de projectes que induïsquen al treball cooperatiu de les diferents àrees.

- *S'hauran de cobrir totes les hores de dedicació al centre de forma inexcusable per a realitzar les tasques que legalment corresponen al professorat.*

Tot professor dedica les seues hores complementàries, a més de les activitats pròpies del seu lloc de treball, als treballs propis d'alguna de les comissions de treball creades: avaluació del centre, estalvi energètic, activitats dinamitzadores, memòria històrica de l'institut, etc.

- *Es repartiran totes les funcions a realitzar de forma equitativa, de manera que no hi haja desequilibris entre professors que treballen molt i professors que treballen poc.*

Aquesta és una màxima que hem intentat portar al peu de la lletra.

- *L'equip de tutors actuarà com a tal tot acordant les activitats de tutoria.*

Des del curs 2008-9 les activitats de tutoria estan coordinades i es desenvolupen seguint un pla de treball. Cada setmana els tutors de l'ESO es reuneixen per mantenir la coordinació en els cursos dels dos Cicles d'ESO. A més, hem establert com a norma la reunió freqüent i planificada dels tutors de Batxillerat i els de CF per mantenir criteris d'actuació comuns.

- *Es buscarà la comunicació eficient entre els professors d'un mateix grup, sobretot a través de la xarxa informàtica.*

La política de l'ús obligatori del correu electrònic en les comunicacions entre el professorat ha fet rutinària la comunicació continuada dels membres de cada equip educatiu de cada curs.

- *Avaluar tots els programes educatius de l'institut i el funcionament de cadascun dels seus òrgans, com a garantia de qualitat.-*

L'avaluació continuada ha estat la base de reflexió i reorientació de l'equip directiu. Hem establert mecanismes d'avaluació de tots els programes i òrgans de l'institut. L'enfocament de l'avaluació ha estat el democràtic, és a dir, el que facilita la discussió positiva dels implicats. Els mètodes de recollida d'informació han estat les entrevistes, les discussions en grup, els qüestionaris i les memòries. El processament de la informació recollida normalment l'ha fet professorat amb hores assignades a l'ajuda a la direcció i el mateix equip directiu.

- p) *Demandar el suport explícit de la inspecció per tal de dur endavant aquest projecte educatiu.*

En el període objecte de revisió, la inspecció educativa ha actuat en sintonia amb l'equip directiu i la col·laboració ha estat enriquidora per a aquesta direcció. De tota manera queda un assumpte que no està acabat de perfilar, que és el de la integració de l'alumnat del Centre de Recepció de Menors de València en l'organització de l'institut.

2. Evolució de les pràctiques de direcció al llarg del període 2008-2012.

Tot seguit s'exposen les característiques de cada curs. Una lectura ràpida dóna compte de l'evolució de la composició de l'institut i els programes desenvolupats.

CURS 2008-2009

Total alumnes matriculats en 2008-2009. Distribució per cursos i nivells:

Curs	Total alumnes		Total grups	
	PEV	PIP	PEV	PIP
1r ESO	19	56	1	2
2n ESO	17	49	1	2
3r ESO		65		4
4t ESO		35		2
1r Bat		65		2
2n Bat		40		2
Explotació de Sistemes Informàtics (1r curs Grau Mitjà)		48		2
Explotació de Sistemes Informàtics (2n curs Grau Mitjà)		20		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (1r curs)		25		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (2n curs)		18		2
Total centre: 469	36	431	2	22

Resultats acadèmics en el curs 2007-8:

Curs	Promocionen	No promocionen
1r ESO	66	16
2n ESO	89	28
3r ESO	57	21
4t ESO	31	13
1r Bat	25	16
2n Bat	27	13
Presentats a PAU	24	1
Explotació de Sistemes Informàtics (Grau Mitjà)	6	7
Administració de Sistemes Informàtics (Grau Superior)	3	3
Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (Grau Superior)	3	1

Programes d'atenció a la diversitat en ESO:

- *Adaptacions Curriculars Individuals Significatives*: Són adaptacions del currículum oficial de les assignatures instrumentals (valencià, castellà I matemàtiques) per als alumnes que mostren un retard mínim de dos cursos en els seus coneixements. Estos alumnes poden ser atesos dins l'aula o per un dels dos professors de pedagogia terapèutica amb què compta l'institut.
- *Agrupacions flexibles*: dos grups d'ESO es poden dividir en tres subgrups en les assignatures instrumentals i també en d'altres assignatures.
- *Repeticions de curs*: ho fan els alumnes que no superen els criteris d'avaluació establerts. Poden repetir com a màxim 2 vegades durant l'ESO. Els alumnes poden passar de curs amb dos assignatures suspeses. Aquestes assignatures suspeses s'han de recuperar durant els cursos següent.
- *Proves extraordinàries de setembre*: per als alumnes que no superen els criteris d'avaluació en juny.
- *Programa de Diversificació Curricular*: Per als alumnes que, sota determinades condicions no poden aconseguir el títol d'ESO per la via normal. Es realitza en 4t d'ESO. Consisteix en agupar les assignatures en àrees i establir mòduls de dues hores de classe.
- *Programa PROA*: Per a alumnes que no s'han adaptat al sistema educatiu. Mostren problemes conductuals i greus deficiències d'aprenentatge, a més d'absentisme escolar. Treballen en una aula especial amb un currículum i unes activitats adaptades a les seues característiques. El contacte amb les famílies és continu.
- *Programa d'acompanyament a l'estudi*: És voluntari, amb places limitades, i va dirigit a alumnes els equips educatius dels quals consideren que haurien d'estudiar quatre hores setmanals vespertines a l'institut, a banda de les vesprades amb classe oficial, acompanyats i dirigits per un professor que els orienta l'estudi i la realització dels deures.
- *Biblioteca dirigida*: Totes les vesprades el professorat del centre atén entre les 16 i les 18 hores la biblioteca del centre, amb ordinadors i accés a internet, a més d'una àmplia hemeroteca i excepcional fons bibliogràfic. Els alumnes de tots els nivells poden usar aquest recurs.
- *Tutories*: Tot alumne disposa d'un professor tutor que fa d'intermediari entre l'equip educatiu que atén l'alumne i la seua família. Té hores fixes de visita però pot concertar visites fora de les hores establertes.
- *Orientació Educativa*: A més de l'orientació del tutor, que treballa dins del departament d'orientació, cada família o alumne pot entrevistar-se lliurement amb l'orientadora de l'institut per resoldre o exposar problemes relacionats amb l'àmbit acadèmic.
- *Activitats extraescolars*: L'AMPA desenvolupa les activitats de voleibol i futbol a les vesprades. La participació de l'alumnat és lliure i voluntària.
- *Tallers d'esplai*: Són activitats dirigides per professors durant les hores d'esplai. Actualment s'ofereix el taller de futbol, el de lectura i premsa, el d'elaboració d'una revista, el d'escacs, el de ball i el de ceràmica. L'objectiu dels tallers és integrar joves que es troben aïllats, o, al contrari, relacionats en un grup tancat, o, simplement, tenen ganes d'ocupar aquest temps lliure. Són d'accés voluntari, encara que es requereix el compromís de continuar durant el trimestre.

Relació amb les famílies:

- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb professors i tutor.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb l'orientadora.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb algun membre de l'equip directiu (director, cap d'estudis, secretari o vicedirectora).
- Accés immediat i diari a través del web de l'institut a les incidències reacionades amb l'alumne: faltes a classe, incidències en l'aula, observacions positives o negatives del professorat, etc. Aquest instrument comença a funcionar durant el mes d'octubre.
- Tot professor i tot alumne del centre disposa d'una adreça de correu electrònic pròpia assignada per l'institut, de manera que qualsevol família o alumne pot comunicar-se en qualsevol moment amb qualsevol professor a través d'aquesta via. Igualment pot fer el professor.
- Reunió general de presentació dels tutors a començament de curs amb tots els pares i mares per nivells.

Projectes i programes:

Programa de formació en centres: Actualment l'institut desenvolupa un programa de formació finançat per la Conselleria d'Educació de millora de la coordinació interna entre els òrgans del centre (equips educatius, claustre, departaments, Comissió de Coordinació Pedagògica, Departament d'Orientació, Departament d'Activitats Extraescolars, etc.). Aquest programa requereix una mesura única en els instituts de la ciutat de València: la reunió d'una hora setmanal del professorat que analitza i posa en pràctica de maneres diverses l'objectiu enunciat. És voluntat de l'actual junta directiva mantenir i perfeccionar aquest programa durant elsd pròxims anys.

Reunions entre pares cada trimestre en col·laboració amb l'AMPA:

Equips de mediació: des de fa dos anys l'institut i el CEFIRE està formant un equip d'alumnes que treballen en l'àmbit de la prevenció i la resolució de conflictes. Aquest equip de mediació començarà a funcionar oficialment durant el curs 2009-10.

Alumnes tutors: Es crearà un grup d'alumnes de tercer i quart d'ESO o Batxillerat que guiaran, assessoraran i orientaran els alumnes que s'incorporen nous al centre. Així els nous alumnes tindran un "igual" de referència que els ajudarà a guiar-se en les noves normes de conducta de la Secundària. També pretenem que aquest grup d'alumne facilite la resolució dels conflictes que per la seua naturalesa, queden amagats als ulls dels adults, especialment els relacionats amb l'assetjament escolar.

Centre de referència en formació del professorat: Lligat al nou sistema de formació del professorat, pretenem que el centre siga seleccionat per la Conselleria com a centre de referència, on els aspirants a professors, en la seua fase de pràctiques, aprenguen la seua professió. Açò pot aportar a l'institut les energies i entusiasme de molts joves professionals disposats a treballar per vocació amb adolescents.

Plurilingüisme: És una necessitat imperiosa que els alumnes de Secundària acaben els seus estudis amb una formació molt més sòlida que l'actual en tres idiomes fonamentals per als valencians: valencià, castellà i anglés. A més pretenem impulsar el francés com a quart idioma. La realitat actual quant a formació del professorat, coneixements previs o legislació i suport de l'administració educativa és molt deficient. Però el claustre de l'institut té assumit dins el seu projecte educatiu aquest objectiu que intenta fer realitat cada dia a través de l'ús de diferents llengües en diverses assignatures.

Noves tecnologies: El fet que l'institut dispose de cicles formatius d'informàtica facilita que el professorat d'aquest departament desenvolupe les eines més avançades en aquest camp això ens permet treballar en xarxa tant a professors com a alumnes o prolongar les classes virtualment a través del correu electrònic o el programa moodle. A més els recursos a l'aula es diversifiquen amb les aules d'informàtica, els canons de projecció o la pissarra electrònica. Tot i així, l'aspecte que queda més endarrerit és el de fer més actual la cultura informàtica tant entre el professorat com entre l'alumnat. El programa de formació del professorat inclou aquest aspecte i les tutories seran el recurs on es reforçarà aquest objectiu entre l'alumnat.

Activitats artístiques: El fet que l'institut siga dels pocs que en València ofereixen la modalitat d'arts ens situa en una posició privilegiada per desenvolupar aquest camp i fer-lo una de les nostres senyes d'identitat. Actualment estem muntant un teatre dins la sala d'usos múltiples, disposem d'espais d'exposició, taller i forn de ceràmica, aules de música especialment dotades i tallers de tecnologia on es poden fabricar recursos escènics. Tenim també dues assignatures de teatre que es prolonguen en cursos de teatre voluntaris. En els pròxims anys volem desenvolupar tot aquest potencial.

Programes de Qualificació Professional Inicial: Van adreçats a alumnes que volen obtenir una qualificació professional bàsica durant els seus estudis d'ESO. Es dirigeixen a alumnes de quinze o setze anys. Estem pendents que la Conselleria ens autoritze un o dos d'aquests programes.

Projecte Aules Compartides: dirigit als alumnes que ara estan dins del programa PROA. Pretén que ocupen els matins aprenent un ofici en l'associació Perifèria o en Taleia i les vesprades alfabetitzant-se amb un mestre especialitzat. El projecte d'aquest programa està avalat per la inspecció educativa i confiem que el pròxim curs es pose en marxa.

Projecte NEXUN en Cicles Formatius: L'institut participa i continuarà participant en aquest projecte que pretén desenvolupar instruments d'ensenyament i aprenentatge a distància. L'experiència que s'obté en CF passarà a aplicar-se progressivament en Batxillerat i ESO.

Titulació CISCO: Els alumnes d'ASI (Cicles Formatius Superiors) poden obtenir, alhora que obtenen el seu certificat d'estudis oficial, la formació que requereix la multinacional Cisco, líder en desenvolupament de xarxes informàtiques. Aquest centre és un dels tres centres públics que en Espanya estan reconeguts per impartir aquesta formació.

Afectivitat: Són carències evidents de la formació en Secundària els aprenentatges relacionats amb l'afectivitat. Enguany estem preparant l'organització i el personal que, de cara al pròxim curs, hauria de treballar durant un espai prolongat de temps aquests temes que ara es tracten en conferències puntuals.

Pràctiques en empreses estrangeres i programa Erasmus: Destinats a l'alumnat de Formació professional mitjançant el qual es fan, convenientment becades, les pràctiques i els estudis en centres i empreses europees. La finalitat és perfeccionar l'idioma, a més de realitzar les pràctiques professionals i els estudis reglats.

CURS 2009-2010

Total alumnes matriculats en 2009-2010. Distribució per cursos i nivells:

Curs	Total alumnes		Total grups	
	PEV	PIP	PEV	PIP
1r ESO	21	70	1	3
2n ESO	28	68	1	3
3r ESO	18	49	1	2
4t ESO	54+13(DC)		3	
1r Bat	95		3	
2n Bat	67		2	
Explotació de Sistemes Informàtics (1r curs Grau Mitjà)	42		2	
Explotació de Sistemes Informàtics (2n curs Grau Mitjà)	42		2	
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (1r curs)	36		2	
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (2n curs)	13		2	
Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)	15		1	
Total centre: 631 alumnes	67	564	3	25

Resultats acadèmics en el curs 2008-2009:

Curs	Promocionen	No promocionen
1r ESO	60	9
2n ESO	46	24
3r ESO	45	20
4t ESO	33	12 (4 de DC)
1r Bat	48	12
2n Bat	7	8
PAU	9	1
Explotació de Sistemes Informàtics (Grau Mitjà)	10	9
Administració de Sistemes Informàtics (Grau Superior)	7	4
Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (Grau Superior)	4	3

Programes d'atenció a la diversitat en ESO:

- *Adaptacions Curriculars Individuals Significatives*: Són adaptacions del currículum oficial de les assignatures instrumentals (valencià, castellà I matemàtiques) per als alumnes que mostren un retard mínim de dos cursos en els seus coneixements. Estos alumnes poden ser atesos dins l'aula o per un dels dos professors de pedagogia terapèutica amb què compta l'institut.
- *Agrupacions flexibles*: dos grups d'ESO es poden dividir en tres subgrups en les assignatures instrumentals I també en d'altres assignatures.
- *Repeticions de curs*: ho fan els alumnes que no superen els criteris d'avaluació establerts. Poden repetir com a màxim 2 vegades durant l'ESO. Els alumnes poden passar de curs amb dos assignatures suspeses. Aquestes assignatures suspeses s'han de recuperar durant els curs següent.
- *Proves extraordinàries de setembre*: per als alumnes que no superen els criteris d'avaluació en juny.
- *Programa de Diversificació Curricular*: Per als alumnes que, sota determinades condicions no poden aconseguir el títol d'ESO per la via normal. Es realitza en 4t d'ESO. Consisteix en agupar les assignatures en àrees i establir mòduls de dues hores de classe.
- *Programa PROA*: Per a alumnes que no s'han adaptat al sistema educatiu. Mostren problemes conductuals i greus deficiències d'aprenentatge, a més d'absentisme escolar. Treballen en una aula especial amb un currículum i unes activitats adaptades a les seues característiques. El contacte amb les famílies és continu.
- *Programa d'acompanyament a l'estudi*: És voluntari, amb places limitades, i va dirigit a alumnes els equips educatius dels quals consideren que haurien d'estudiar quatre hores setmanals vespertines a l'institut, a banda de les vesprades amb classe oficial, acompanyats i dirigits per un professor que els orienta l'estudi i la realització dels deures.
- *Biblioteca dirigida*: Totes les vesprades el professorat del centre atén entre les 16 i les 18 hores la biblioteca del centre, amb ordinadors i accés a internet, a més d'una àmplia hemeroteca i excepcional fons bibliogràfic. Els alumnes de tots els nivells poden usar aquest recurs.
- *Tutories*: Tot alumne disposa d'un professor tutor que fa d'intermediari entre l'equip educatiu que atén l'alumne i la seua família. Té hores fixes de visita però pot concertar visites fora de les hores establertes.
- *Orientació Educativa*: A més de l'orientació del tutor, que treballa dins del departament d'orientació, cada família o alumne pot entrevistar-se lliurement amb l'orientadora de l'institut per resoldre o exposar problemes relacionats amb l'àmbit acadèmic.
- *Activitats extraescolars*: L'AMPA desenvolupa les activitats de teatre, voleibol i futbol a les vesprades. La participació de l'alumnat és lliure i voluntària.
- *Programa de Prevenció de l'Absentisme*: En col·laboració amb les entitats d'acció social *Taleia* i *Iniciatives Solidàries*, va adreçat a alumnes en risc d'exclusió del sistema educatiu i es realitza en horari compartit entre el centre i un taller extern on els alumnes –majors de 14 anys– inicien l'aprenentatge d'un ofici.
- *Orientació en matemàtiques i literatura*: adreçat a alumnes que pretenen preparar la seua participació en l'Olimpíada Matemàtica i en els diversos certàmens literaris que es convoquen

al llarg del curs. Actuen com un reforç per a alumnes especialment motivats. Es realitzen durant les hores d'esplai.

- *Incentivació a la lectura:* amb tallers específics i amb lectures obligatòries en totes les assignatures i en tots els cursos.

Relació amb les famílies:

- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb professors i tutor.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb l'orientadora.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb algun membre de l'equip directiu (director, cap d'estudis, secretari o vicedirectora).
- Accés immediat i diari a través del web de l'institut a les incidències reacionades amb l'alumne: faltes a classe, incidències en l'aula, observacions positives o negatives del professorat, etc. Aquest instrument comença a funcionar durant el mes d'octubre.
- Tot professor i tot alumne del centre disposa d'una adreça de correu electrònic pròpia assignada per l'institut, de manera que qualsevol família o alumne pot comunicar-se en qualsevol moment amb qualsevol professor a través d'aquesta via. Igualment pot fer el professor.
- Reunió general de presentació dels tutors a començament de curs amb tots els pares i mares per nivells.
- Festes de desembre, juny i Carnestoltes: Són ocasions perquè els alumnes mostren públicament els seus treballs elaborats durant el curs i el moment de la relació informal entre pares, alumnes i professors.

Projectes i programes:

Programa de formació en centres: Actualment l'institut desenvolupa un programa de formació del professorat, finançat per la Conselleria d'Educació, de perfeccionament de l'ús dels recursos informàtics del centre.

Revista electrònica: Maremàgnum és el nom de la revista de l'institut. Serveix d'expositor dels treballs acadèmics realitzats per l'alumnat i té com a principi desenvolupar una visió globalitzadora del coneixement.

Reunions entre pares cada trimestre en col·laboració amb l'AMPA: Amb la finalitat d'intercanviar punts de vista en relació amb el problemes del joves en les seues relacions amb la família i l'institut.

Equips de mediació: des de fa tres anys l'institut i el CEFIRE està formant un equip d'alumnes que treballen en l'àmbit de la prevenció i la resolució de conflictes. També pretenen ser impulsors de la participació de l'alumnat en el govern de l'institut.

Alumnes tutors: Es crearà un grup d'alumnes de tercer i quart d'ESO o Batxillerat que guiaran, assessoraran i orientaran els alumnes que s'incorporen nous al centre. Així els nous alumnes tindran un "igual" de referència que els ajudarà a guiar-se en les noves normes de conducta de la Secundària. També pretenem que aquest grup d'alumnes facilite la resolució dels conflictes que per la seua naturalesa, queden amagats als ulls dels adults, especialment els relacionats amb l'assetjament escolar.

Centre de referència en formació del professorat: Lligat al nou Màster de formació del professorat, el centre ha estat seleccionat per la Conselleria d'Educació com a centre de referència, on els aspirants a professors, en la seua fase de pràctiques, aprenen la seua professió.

Treball en xarxa amb la resta dels centres públics de la zona: que es concreta en la posada en comú

d'experiències educatives positives, optimització de recursos, i projectes de difusió pública dels centres de Secundària del Sud de la ciutat.

Plurilingüisme: És una necessitat imperiosa que els alumnes de Secundària acaben els seus estudis amb una formació molt més sòlida que l'actual en tres idiomes fonamentals per als valencians: valencià, castellà i anglès. A més pretenem impulsar el francès com a quart idioma. La realitat actual quant a formació del professorat, coneixements previs o legislació i suport de l'administració educativa és molt deficient. Però el claustre de l'institut té assumit dins el seu projecte educatiu aquest objectiu que intenta fer realitat cada dia a través de l'ús de diferents llengües en diverses assignatures.

Noves tecnologies: El fet que l'institut dispose de cicles formatius d'informàtica facilita que el professorat d'aquest departament desenvolupe les eines més avançades en aquest camp. Això ens permet treballar en xarxa tant a professors com a alumnes o prolongar les classes virtualment a través del correu electrònic o el programa *moodle*. A més, els recursos a l'aula es diversifiquen amb les aules d'informàtica, els canons de projecció o la pissarra electrònica. Per al pròxim curs hem sol·licitat la participació del centre en el programa *Portal Educatiu* i també aspirem a ser centre de pilotatge en el programa de *Centres intel·ligents*.

Activitats artístiques: El fet que l'institut siga dels pocs que en València ofereixen la modalitat d'arts ens situa en una posició privilegiada per desenvolupar aquest camp i fer-lo una de les nostres senyes d'identitat. Disposem d'un teatre dins la sala d'usos múltiples, disposem d'espais d'exposició, taller i forn de ceràmica, aules de música especialment dotades i tallers de tecnologia on es poden fabricar recursos escènics. Tenim també dues assignatures de teatre que es prolonguen en cursos de teatre voluntaris. En els pròxims anys volem desenvolupar tot aquest potencial.

Projecte NEXUN en Cicles Formatius: L'institut participa i continuarà participant en aquest projecte que pretén desenvolupar instruments d'ensenyament i aprenentatge a distància. L'experiència que s'obté en CF passarà a aplicar-se progressivament en Batxillerat i ESO.

Titulació CISCO: Els alumnes d' ASI (Cicles Formatius Superiors) poden obtindre, alhora que obtenen el seu certificat d'estudis oficial, la formació que requereix la multinacional Cisco, líder en desenvolupament de xarxes informàtiques. Aquest centre és un dels tres centres públics que en Espanya estan reconeguts per impartir aquesta formació.

Afectivitat: Són carències evidents de la formació en Secundària els aprenentatges relacionats amb l'afectivitat. Enguany estem preparant l'organització i el personal que, de cara al pròxim curs, hauria de treballar durant un espai prolongat de temps aquests temes que ara es tracten en conferències puntuals.

Pràctiques en empreses estrangeres i programa Erasmus: Destinats a l'alumnat de Formació professional mitjançant el qual es fan, convenientment becaades, les pràctiques i els estudis en centres i empreses europees. La finalitat és perfeccionar l'idioma, a més de realitzar les pràctiques professionals i els estudis reglats.

Projecte Comenius: El centre està associat amb tres centres europeus en Portugal, Itàlia i França. Conjuntament, desenvolupen un projecte de treball –*la cultura del vi*– subvencionat per la UE. La participació en aquest projecte ens permet formar part del programa Erasmus per a Secundària, que permet els nostres alumnes majors de 16 anys estudiar entre 3 i 10 mesos en un centre estranger.

Tallers d'espai: És un projecte interromput durant el curs actual per manca de recursos però que pensem reprendre el curs pròxim. Són activitats dirigides per professors o personal extern durant les hores d'espai. El curs passat s'oferia el taller de futbol, el de lectura i premsa, el d'elaboració d'una revista, el d'escacs, el de ball i el de ceràmica. L'objectiu dels tallers és integrar joves que es troben aïllats, o, al contrari, relacionats en un grup tancat, o, simplement, tenen ganes d'ocupar aquest temps lliure.

Són d'accés voluntari, encara que es requereix el compromís de continuar durant el trimestre.

Tema del curs: Orienta les activitats de manera que les diverses assignatures treballen un tema comú des del seu peculiar punt de vista. Enguany el tema del curs és *el temps*.

Pla lector: Tots els alumnes de tots els cursos llegeixen almenys una monografia o una obra literària en cada assignatura. Un alumne de 1r d'ESO, per exemple, llegeix com a mínim 11 llibres durant el curs.

CURS 2010-2011**Total alumnes matriculats en 2010-2011. Distribució per cursos i nivells:**

Curs	Total alumnes		Total grups	
	PEV	PIP	PEV	PIP
1r ESO	26	82	1	3
2n ESO	23	69	1	3
3r ESO	24	51	1	2
4t ESO	16	31+16(DC)	1	2
1r Bat		91		3
2n Bat		93		3
Explotació de Sistemes Informàtics (1r curs Grau Mitjà)		40		2
Explotació de Sistemes Informàtics (2n curs Grau Mitjà)		37		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (1r curs)		45		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (2n curs)		14		2
Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)		16		1
	1r			
	2n	11		1
Total centre: 631 alumnes	89	596	4	26

Resultats acadèmics en el curs 2009-2010:

Curs	Promocionen	No promocionen
1r ESO	71	20
2n ESO	72	28
3r ESO	48	21
4t ESO	45	16 (2 de DC)
1r Bat	51	46
2n Bat	32	31
PAU	9	1
Explotació de Sistemes Informàtics (Grau Mitjà)	17	24
Administració de Sistemes Informàtics (Grau Superior)	7	0
Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (Grau Superior)	5	1

Programes d'atenció a la diversitat en ESO:

- *Adaptacions Curriculars Individuals Significatives:* Són adaptacions del currículum oficial de les assignatures instrumentals (valencià, castellà I matemàtiques) per als alumnes que mostren un retard mínim de dos cursos en els seus coneixements. Estos alumnes poden ser atesos dins l'aula o per un dels professors de pedagogia terapèutica amb què compta l'institut.
- *Agrupacions flexibles:* Cada grup d'ESO es pot dividir en dos subgrups en les assignatures instrumentals i també en d'altres assignatures.
- *Repeticions de curs:* ho fan els alumnes que no superen els criteris d'avaluació establerts. Poden repetir com a màxim 2 vegades durant l'ESO. Els alumnes poden passar de curs amb dos assignatures suspeses. Aquestes assignatures suspeses s'han de recuperar durant els curs següent.
- *Proves extraordinàries de setembre:* per als alumnes que no superen els criteris d'avaluació en juny.
- *Programa de Diversificació Curricular:* Per als alumnes que, sota determinades condicions no poden aconseguir el títol d'ESO per la via normal. Es realitza en 4t d'ESO. Consisteix en agupar les assignatures en àrees i establir mòduls de dues hores de classe.
- *Programa PROA:* Per a alumnes que no s'han adaptat al sistema educatiu. Mostren problemes conductuals i greus deficiències d'aprenentatge, a més d'absentisme escolar. Treballen en una aula especial amb un currículum i unes activitats adaptades a les seues característiques. El contacte amb les famílies és continu.
- *Programa de Qualificació Professional Inicial:* estructurat en dos cursos. Es pot estudiar a partir dels quinze anys si l'alumne no és capaç d'aconseguir el títol d'ESO per la via normal i atorga la titulació mínima de formació professional.
- *Programa d'acompanyament a l'estudi:* És voluntari, amb places limitades, i va dirigit a alumnes els equips educatius dels quals consideren que haurien d'estudiar quatre hores setmanals vespertines a l'institut, a banda de les vesprades amb classe oficial, acompanyats i dirigits per un professor que els orienta l'estudi i la realització dels deures.
- *Biblioteca dirigida:* Les vesprades de dilluns a dijous la biblioteca està oberta entre les 16 i les 19 hores. La biblioteca està dotada amb ordinadors i accés a internet, a més d'una àmplia hemeroteca i excepcional fons bibliogràfic. Els alumnes de tots els nivells poden usar aquest recurs.
- *Tutories:* Tot alumne disposa d'un professor tutor que fa d'intermediari entre l'equip educatiu que atén l'alumne i la seua família. Té hores fixes de visita però pot concertar visites fora de les hores establertes.
- *Orientació Educativa:* A més de l'orientació del tutor, que treballa dins del departament d'orientació, cada família o alumne pot entrevistar-se lliurement amb l'orientadora de l'institut per resoldre o exposar problemes relacionats amb l'àmbit acadèmic.
- *Activitats extraescolars:* L'AMPA desenvolupa les activitats de teatre, voleibol i futbol a les vesprades. La participació de l'alumnat és lliure i voluntària.
- *Activitats complementàries:* Cada curs, el Consell Escolar aprova una llarga llista d'activitats que complementen la formació que es dona a les aules: visita a exposicions, monuments, tallers monogràfics, excursions, assistència a obres teatrals, etc.

- *Programa de Prevenció de l'Absentisme*: En col·laboració amb les entitats d'acció social *Taleia* i *Iniciatives Solidàries*, va adreçat a alumnes en risc d'exclusió del sistema educatiu i es realitza en horari compartit entre el centre i un taller extern on els alumnes –majors de 14 anys- inicien l'aprenentatge d'un ofici.
- *Orientació en matemàtiques i literatura*: adreçat a alumnes que pretenen preparar la seua participació en l'Olimpíada Matemàtica i en els diversos certàmens literaris que es convoquen al llarg del curs. Actuen com un reforç per a alumnes especialment motivats. Es realitzen durant les hores d'esplai.
- *Incentivació a la lectura*: amb tallers específics i amb lectures obligatòries en totes les assignatures i en tots els cursos.

Relació amb les famílies:

- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb professors i tutor.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb l'orientadora.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb algun membre de l'equip directiu (director, cap d'estudis, secretari o vicedirectora).
- Accés immediat i diari a través del web de l'institut a les incidències reacionades amb l'alumne: faltes a classe, incidències en l'aula, observacions positives o negatives del professorat, etc. Aquest instrument comença a funcionar durant el mes d'octubre.
- Tot professor i tot alumne del centre disposa d'una adreça de correu electrònic pròpia assignada per l'institut, de manera que qualsevol família o alumne pot comunicar-se en qualsevol moment amb qualsevol professor a través d'aquesta via. Igualment pot fer el professor.
- Reunió general de presentació dels tutors a començament de curs amb tots els pares i mares per nivells.
- Festes de desembre, juny i Carnestoltes: Són ocasions perquè els alumnes mostren públicament els seus treballs elaborats durant el curs i el moment de la relació informal entre pares, alumnes i professors.

Projectes i programes:

Programa de formació en centres: Actualment l'institut desenvolupa un programa de formació del professorat, finançat per la Conselleria d'Educació, sobre la introducció de la intel·ligència emocional en el currículum.

Revista electrònica: *Maremàgnum* és el nom de la revista de l'institut. Serveix d'expositor dels treballs acadèmics realitzats per l'alumnat i té com a principi desenvolupar una visió globalitzadora del coneixement.

Equips de mediació: des de fa tres anys l'institut i el CEFIRE està formant un equip d'alumnes que treballen en l'àmbit de la prevenció i la resolució de conflictes. També pretenen ser impulsors de la participació de l'alumnat en el govern de l'institut.

Alumnes tutors: Existeix un grup d'alumnes de Batxillerat que guien, assessoren i orienten els alumnes que s'incorporen al centre. Així els nous alumnes tindran un "igual" de referència que els ajudarà a guiar-se en les noves normes de conducta de la Secundària. També pretenem que aquest grup d'alumnes

facilite la resolució dels conflictes que per la seua naturalesa, queden amagats als ulls dels adults, especialment els relacionats amb l'assetjament escolar.

Centre de referència en formació del professorat: Lligat al nou Màster de formació del professorat, el centre ha estat seleccionat per la Conselleria d'Educació com a centre de referència, on els aspirants a professors, en la seua fase de pràctiques, aprenen la seua professió.

Treball en xarxa amb la resta dels centres públics de la zona: que es concreta en la posada en comú d'experiències educatives positives, optimització de recursos, i projectes de difusió pública dels centres de Secundària del Sud de la ciutat.

Plurilingüisme: És una necessitat imperiosa que els alumnes de Secundària acaben els seus estudis amb una formació molt més sòlida que l'actual en tres idiomes fonamentals per als valencians: valencià, castellà i anglès. A més, pretenem impulsar el francès com a quart idioma. La realitat actual quant a formació del professorat, coneixements previs o legislació i suport de l'administració educativa és molt deficient. Però el claustre de l'institut té assumit dins el seu projecte educatiu aquest objectiu que intenta fer realitat cada dia a través de l'ús de diferents llengües en diverses assignatures.

Noves tecnologies: El fet que l'institut dispose de cicles formatius d'informàtica facilita que el professorat d'aquest departament desenvolupe les eines més avançades en aquest camp. Això ens permet treballar en xarxa tant a professors com a alumnes o prolongar les classes virtualment a través del correu electrònic o el programa *moodle*. A més, els recursos a l'aula es diversifiquen amb les aules d'informàtica, els canons de projecció o la pissarra electrònica. Disposem de wi-fi en la planta baixa.

Activitats artístiques: El fet que l'institut siga dels pocs que en València ofereixen la modalitat d'arts ens situa en una posició privilegiada per desenvolupar aquest camp i fer-lo una de les nostres senyes d'identitat. Disposem d'un teatre dins la sala d'usos múltiples, disposem d'espais d'exposició, taller i forn de ceràmica, aules de música especialment dotades i tallers de tecnologia on es poden fabricar recursos escènics. Tenim també dues assignatures de teatre que es prolonguen en cursos de teatre voluntaris. En els pròxims anys volem desenvolupar tot aquest potencial.

Titulació CISCO: Els alumnes d' ASIR (Cicles Formatius Superiors) poden obtindre, alhora que obtenen el seu certificat d'estudis oficial, la formació que requereix la multinacional Cisco, líder en desenvolupament de xarxes informàtiques. Aquest centre és un dels tres centres públics que en Espanya estan reconeguts per impartir aquesta formació.

Pràctiques en empreses estrangeres i programa Erasmus: Destinats a l'alumnat de Formació professional mitjançant el qual es fan, convenientment becades, les pràctiques i els estudis en centres i empreses europees. La finalitat és perfeccionar l'idioma, a més de realitzar les pràctiques professionals i els estudis reglats.

Projecte Comenius: El centre està associat amb quatre centres europeus en Portugal, Bèlgica, Itàlia i França. Conjuntament, desenvolupen un projecte de treball –*la cultura del vi*– subvencionat per la UE. La participació en aquest projecte ens permet formar part del programa Erasmus per a Secundària, que permet els nostres alumnes majors de 16 anys estudiar entre 3 i 10 mesos en un centre estranger. A més es realitzen intercanvis entre l'alumnat dels diversos centres.

Setmana de projectes: Tres dies del mes d'abril on tots els cursos es dediquen a desenvolupar projectes de recerca al voltant del tema *Afectivitat i sexualitat*.

Pla lector: Tots els alumnes de tots els cursos llegeixen almenys una monografia o una obra literària en cada assignatura. Un alumne de 1r d'ESO, per exemple, llegeix com a mínim 11 llibres durant el curs.

CURS 2011-2012**Total alumnes matriculats en 2011-2012. Distribució per cursos i nivells:**

Curs	Total alumnes		Total grups	
	PEV	PIP	PEV	PIP
1r ESO	26	82	1	2
2n ESO	23	69	1	2
3r ESO	24	51	1	2
4t ESO	16	31+16(DC)	1	2
1r Bat		91		3
2n Bat		93		3
Explotació de Sistemes Informàtics (1r curs Grau Mitjà)		40		2
Explotació de Sistemes Informàtics (2n curs Grau Mitjà)		37		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (1r curs)		45		2
Administració de Sistemes Informàtics Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (2n curs)		14		2
Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI)	1r	16		1
	2n	11		1
Total centre: 631 alumnes	89	596	4	26

Resultats acadèmics en el curs 2010-2011:

Curs	Promocionen	No promocionen
1r ESO	71	20
2n ESO	72	28
3r ESO	48	21
4t ESO	45	16 (2 de DC)
1r Bat	51	46
2n Bat	32	31
PAU	9	1
Explotació de Sistemes Informàtics (Grau Mitjà)	17	24
Administració de Sistemes Informàtics (Grau Superior)	7	0
Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques (Grau Superior)	5	1

Programes d'atenció a la diversitat en ESO:

- *Adaptacions Curriculars Individuals Significatives:* Són adaptacions del currículum oficial de les assignatures instrumentals (valencià, castellà I matemàtiques) per als alumnes que mostren un retard mínim de dos cursos en els seus coneixements. Estos alumnes poden ser atesos dins l'aula o per un dels professors de pedagogia terapèutica amb què compta l'institut.
- *Agrupacions flexibles:* Cada grup d'ESO es pot dividir en dos subgrups en les assignatures instrumentals i també en d'altres assignatures.
- *Repeticions de curs:* ho fan els alumnes que no superen els criteris d'avaluació establerts. Poden repetir com a màxim 2 vegades durant l'ESO. Els alumnes poden passar de curs amb dos assignatures suspeses. Aquestes assignatures suspeses s'han de recuperar durant els curs següent.
- *Proves extraordinàries de setembre:* per als alumnes que no superen els criteris d'avaluació en juny.
- *Programa de Diversificació Curricular:* Per als alumnes que, sota determinades condicions no poden aconseguir el títol d'ESO per la via normal. Es realitza en 4t d'ESO. Consisteix en agupar les assignatures en àrees i establir mòduls de dues hores de classe.
- *Programa de Qualificació Professional Inicial:* estructurat en dos cursos. Es pot estudiar a partir dels quinze anys si l'alumne no és capaç d'aconseguir el títol d'ESO per la via normal i atorga la titulació mínima de formació professional.
- *Programa d'acompanyament a l'estudi:* És voluntari, amb places limitades, i va dirigit a alumnes els equips educatius dels quals consideren que haurien d'estudiar quatre hores setmanals vespertines a l'institut, a banda de les vesprades amb classe oficial, acompanyats i dirigits per un professor que els orienta l'estudi i la realització dels deures.
- *Biblioteca dirigida:* Les vesprades de dilluns a dijous la biblioteca està oberta entre les 16 i les 19 hores. La biblioteca està dotada amb ordinadors i accés a internet, a més d'una àmplia hemeroteca i excepcional fons bibliogràfic. Els alumnes de tots els nivells poden usar aquest recurs.
- *Tutories:* Tot alumne disposa d'un professor tutor que fa d'intermediari entre l'equip educatiu que atén l'alumne i la seua família. Té hores fixes de visita però pot concertar visites fora de les hores establertes.
- *Orientació Educativa:* A més de l'orientació del tutor, que treballa dins del departament d'orientació, cada família o alumne pot entrevistar-se lliurement amb l'orientadora de l'institut per resoldre o exposar problemes relacionats amb l'àmbit acadèmic.
- *Activitats extraescolars:* L'AMPA desenvolupa les activitats de teatre, voleibol i futbol a les vesprades. La participació de l'alumnat és lliure i voluntària.
- *Activitats complementàries:* Cada curs, el Consell Escolar aprova una llarga llista d'activitats que complementen la formació que es dona a les aules: visita a exposicions, monuments, tallers monogràfics, excursions, assistència a obres teatrals, etc.
- *Programa de Prevenció de l'Absentisme:* En col·laboració amb les entitats d'acció social *Taleia* i *Iniciatives Solidàries*, va adreçat a alumnes en risc d'exclusió del sistema educatiu i es realitza en horari compartit entre el centre i un taller extern on els alumnes –majors de 14 anys- inicien l'aprenentatge d'un ofici.

- *Orientació en matemàtiques i literatura:* adreçat a alumnes que pretenen preparar la seua participació en l'Olimpíada Matemàtica i en els diversos certàmens literaris que es convoquen al llarg del curs. Actuen com un reforç per a alumnes especialment motivats. Es realitzen durant les hores d'esplai.
- *Incentivació a la lectura:* amb tallers específics i amb lectures obligatòries en totes les assignatures i en tots els cursos, segons el Pla Lector.

Relació amb les famílies:

- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb professors i tutor.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb l'orientadora.
- Entrevistes personalitzades durant tot el curs en horari fixe o concertat amb algun membre de l'equip directiu (director, cap d'estudis, secretari o vicedirectora).
- Accés immediat i diari a través del web de l'institut a les incidències reacionades amb l'alumne: faltes a classe, incidències en l'aula, observacions positives o negatives del professorat, etc. Aquest instrument comença a funcionar durant el mes d'octubre.
- Tot professor i tot alumne del centre disposa d'una adreça de correu electrònic pròpia assignada per l'institut, de manera que qualsevol família o alumne pot comunicar-se en qualsevol moment amb qualsevol professor a través d'aquesta via. Igualment pot fer el professor.
- Reunió general de presentació dels tutors a començament de curs amb tots els pares i mares per nivells.
- Festes de desembre, juny i Carnestoltes: Són ocasions perquè els alumnes mostren públicament els seus treballs elaborats durant el curs i el moment de la relació informal entre pares, alumnes i professors.

Projectes i programes:

Revista electrònica: *Maremàgnum* és el nom de la revista de l'institut. Serveix d'expositor dels treballs acadèmics realitzats per l'alumnat i té com a principi desenvolupar una visió globalitzadora del coneixement.

Equips de mediació: des de fa tres anys l'institut i el CEFIRE està formant un equip d'alumnes que treballen en l'àmbit de la prevenció i la resolució de conflictes. També pretenen ser impulsors de la participació de l'alumnat en el govern de l'institut.

Alumnes tutors: Existeix un grup d'alumnes de Batxillerat que guien, assessoren i orienten els alumnes que s'incorporen al centre. Així els nous alumnes tindran un "igual" de referència que els ajudarà a guiar-se en les noves normes de conducta de la Secundària. També pretenem que aquest grup d'alumnes facilite la resolució dels conflictes que per la seua naturalesa, queden amagats als ulls dels adults, especialment els relacionats amb l'assetjament escolar.

Centre de referència en formació del professorat: Lligat al nou Màster de formació del professorat, el centre ha estat seleccionat per la Conselleria d'Educació com a centre de referència, on els aspirants a professors, en la seua fase de pràctiques, aprenen la seua professió.

Treball en xarxa amb la resta dels centres públics de la zona: que es concreta en la posada en comú d'experiències educatives positives, optimització de recursos, i projectes de difusió pública dels centres de Secundària del Sud de la ciutat.

Plurilingüisme: És una necessitat imperiosa que els alumnes de Secundària acaben els seus estudis amb una formació molt més sòlida que l'actual en tres idiomes fonamentals per als valencians: valencià, castellà i anglès. A més, pretenem impulsar el francès com a quart idioma. La realitat actual quant a formació del professorat, coneixements previs o legislació i suport de l'administració educativa és molt deficient. Però el claustre de l'institut té assumit dins el seu projecte educatiu aquest objectiu que intenta fer realitat cada dia a través de l'ús de diferents llengües en diverses assignatures.

Noves tecnologies: El fet que l'institut dispose de cicles formatius d'informàtica facilita que el professorat d'aquest departament desenvolupe les eines més avançades en aquest camp. Això ens permet treballar en xarxa tant a professors com a alumnes o prolongar les classes virtualment a través del correu electrònic o el programa *moodle*. A més, els recursos a l'aula es diversifiquen amb les aules d'informàtica, els canons de projecció o la pissarra electrònica. Disposem de wi-fi en la planta baixa.

Activitats artístiques: El fet que l'institut siga dels pocs que en València ofereixen la modalitat d'arts ens situa en una posició privilegiada per desenvolupar aquest camp i fer-lo una de les nostres senyes d'identitat. Disposem d'un teatre dins la sala d'usos múltiples, disposem d'espais d'exposició, taller i forn de ceràmica, aules de música especialment dotades i tallers de tecnologia on es poden fabricar recursos escènics. Tenim també dues assignatures de teatre que es prolonguen en cursos de teatre voluntaris. En els pròxims anys volem desenvolupar tot aquest potencial.

Titulació CISCO: Els alumnes d' ASIR (Cicles Formatius Superiors) poden obtindre, alhora que obtenen el seu certificat d'estudis oficial, la formació que requereix la multinacional Cisco, líder en desenvolupament de xarxes informàtiques. Aquest centre és un dels tres centres públics que en Espanya estan reconeguts per impartir aquesta formació.

Pràctiques en empreses estrangeres i programa Erasmus: Destinats a l'alumnat de Formació professional mitjançant el qual es fan, convenientment becaades, les pràctiques i els estudis en centres i empreses europees. La finalitat és perfeccionar l'idioma, a més de realitzar les pràctiques professionals i els estudis reglats.

Projecte Comenius: El centre està associat amb quatre centres europeus en Portugal, Bèlgica, Itàlia i França. Conjuntament, desenvolupen un projecte de treball –*la cultura del vi*– subvencionat per la UE. La participació en aquest projecte ens permet formar part del programa Erasmus per a Secundària, que permet als nostres alumnes majors de 16 anys estudiar entre 3 i 10 mesos en un centre estranger. A més es realitzen intercanvis entre l'alumnat dels diversos centres.

Setmana de projectes: Tres dies del mes d'abril on tots els cursos es dediquen a desenvolupar projectes de recerca al voltant del tema *València, segle XXI*

Dia de la cultura anglesa i de l'anglès: Dedicat a la comunicació exclusiva en anglès en totes les assignatures, activitats i relacions al centre.

Programa d'enriquiment curricular: a través del qual els alumnes que ho desitgen i mostren interès desenvolupen treballs d'investigació o tecnològics, que es presenten a concursos de joves investigadors valencians, espanyols i europeus.

Russafa Art: Desenvolupat en col·laboració amb la Junta Municipal de Districte, els alumnes de batxillerat artístic desenvolupen projectes artístics en tàndem amb un jubilat amb inquietuds artístiques.

Pla lector: Tots els alumnes de tots els cursos llegeixen almenys una monografia o una obra literària en cada assignatura. Un alumne de 1r d'ESO, per exemple, llegeix com a mínim 11 llibres durant el curs.

L'equip directiu en els últims quatre cursos

Durant els quatre cursos en què he fet de director de l'IES Font de Sant Lluís, les persones que han format part de l'equip de direcció han estat:

- Juan Gabaldón Lozano, des del curs 200-8-9 fins al 2010-11, i Empar Talens i Grau (2011-12), que han ocupat la secretaria.
- Asunción Vives Martínez, que ha ocupat la vicedirecció.
- Jorge López Lluch, que ha ocupat la direcció d'estudis.

La qualitat del seu treball ha estat molt per damunt del que se'ls podria demanar. Realment, si l'institut ha progressat en els últims quatre cursos, ha estat gràcies a la seua acció generosa, que ha impulsat el treball de la major part del professorat que ha passat per aquest centre.

Tots ells han format part de l'equip directiu gràcies a una comissió de servei que s'ha anat renovant cada curs, donada la baixa proporció de professorat amb destinació definitiva en el centre.

He d'agrair als quatre l'esforç i el bon humor que han esmerçat en la seua tasca. També he d'agrair als diferents clautres de professors que he presidit, la generositat amb què han donat suport la major part d'iniciatives que hem mamprés. El bon ambient de treball que hem disfrutat durant estos cursos han fet més productiu el nostre treball quotidià.

ANNEX 3.3.

**ACTUALITZACIÓ DEL PROJECTE DE DIRECCIÓ
DE L'IES FONT DE SANT LLUÍS**

FRANCESC RUIZ SAN PASCUAL

Sumari

- 1. Introducció. Una mirada positiva**
- 2. Una visió de l'IES Font de Sant Lluís**
- 3. Per què un projecte de direcció consensuat**
- 4. Diagnòstic de la situació actual**
- 5. Propòsits socialitzadors i educatius**
- 6. Línies d'actuació del centre en la direcció dels propòsits enunciats i segons el diagnòstic establert**
- 7. Avaluació del projecte de direcció**
- 8. Composició de l'equip directiu**

1-Introducció. Una mirada positiva

Pense que hi ha raons per a creure que el professorat de secundària del sistema educatiu espanyol pot estar satisfet del treball que ha realitzat i continua realitzant. Davant de veus que, potser, ressonen massa, només hem de comparar el passat no tan llunyà i el present que hem construït. Hem passat d'atendre en secundària a només el 9% de la població adolescent a l'inici dels anys 70 del segle XX a atendre en l'actualitat a la totalitat de la població autòctona entre 12 i 16 anys i uns centenars de milers de nouvinguts. No oblidem que en els darrers 14 anys hem passat d'integrar 43.000 alumnes estrangers a integrar-ne 600.000 en el curs present. Aquestes xifres són estatals i, potser, la proporció d'integració en la Comunitat Valenciana és més alta que la mitjana estatal. De qualsevol manera, aquest treball ingent poc difòs i reconegut s'ha fet quasi exclusivament sobre l'esforç i la dedicació del professorat que no ha rebut gaire suport per millorar la qualitat en aquesta situació. I és que el sistema educatiu en què treballem ha canviat radicalment en trenta anys: ha escolaritzat plenament els nens dins la primària i ha fet universal la secundària, l'Estat ha assumit la seua responsabilitat sobre el nivell preescolar, s'ha promogut la plena igualtat d'accés per a homes i dones i s'han engegat respostes per a nens i joves amb necessitats educatives especials, tot superant els guetos.

I tot açò s'ha fet de manera que, segons les enquestes oficials realitzades sota governs de partits diferents, el sistema educatiu és la institució millor valorada repetidament per la població espanyola (Civila, A., 2005), molt per damunt dels partits polítics, del sistema judicial o del sanitari. Aquests alts percentatges de satisfacció existeixen tant entre les famílies preses com a globalitat com entre els alumnes en particular, i arriben a cotes del 75% de satisfacció alta. I, repetim, aquest èxit està construït fonamentalment sobre el treball del professorat sense gaire suport institucional.

Però, no obstant això, no es pot negar que el professorat i el sistema es troben en crisi. Una crisi especialment sentida en instituts perifèrics com el nostre. En el nostre temps s'han produït canvis accentuats i en diversos fronts que han trasbalsat el mode de comprendre el fenomen educatiu per part dels docents. La realitat actual és bastant diferent de la que existia quan els actuals docents estudiaven. Aquesta dificultat per entendre el que ocorre és el que s'anomena crisi, i ocorre en tot el món occidental.

En aquesta societat complexa, «líquida» (Bauman, 2007), que canvia contínuament i sobtadament, no tenim més eixida que anar construint dins la inestabilitat punts d'equilibri per tal que puguem sentir-nos segurs enmig de la inseguretat. Això no és gens fàcil, ja que no hi ha guies ni respostes certes i segures i, menys encara, senzilles. Podrem conformar-nos si som capaços de plantejar bé les preguntes –els problemes, ja que així podrem orientar les nostres pràctiques. Algunes de les causes de la desestabilització actual del professorat són les següents (Gimeno, 2008):

- La didàctica de les diverses disciplines no dóna respostes als problemes que tenen els professors a les seues classes.
- Han desaparegut dels currículums els objectius i els continguts clars, ben definits i segurs. Es transmet la idea que els continguts ja no són tan importants. Es busca desenvolupar determinades competències en l'alumnat sense que quede clar com s'aconsegueix crear-les.

- La institució escolar està perdent la batalla de la informació. Dins la “societat de la informació” la rellevància de l'escola en la difusió dels sabers disminueix davant la potència dels diferents mitjans de comunicació i el comerç de caire cultural.
- ¿Com crear pràctiques de qualitat i atractives per a uns joves bastant (mal)educats per una part de les famílies que han deixat de transmetre ordre?
- Com crear projectes unitaris de formació si admetem en l'escola la diversitat i la diferenciació?
- Com compaginar la transmissió de coneixements d'alta qualitat i complexitat amb la necessitat de la inclusió social en l'educació obligatòria?
- Com abordar els problemes de la multiculturalitat?

Aquests dubtes i problemes estan presents especialment en el conjunt d'instituts que es veuen desafavorits i desequilibrats per la planificació educativa, ja que, en concentrar alumnes que provenen dels sectors socials més desafavorits, dificulten la integració i redueixen les oportunitats educatives i formatives dels seus alumnes.

El nostre projecte de direcció continuarà intentant afavorir la creació d'aquells «punts d'equilibri», de què parlàvem abans, que permeten buscar vies d'orientació del treball productiu de professors i alumnes.

2. Una visió de l'IES Font de Sant Lluís

L'IES Font de Sant Lluís, situat al barri de Na Rovella, en el districte de Quatre Carreres, fou inaugurat per primera vegada el 1979. Ja compta, per tant, amb més de trenta anys de tradició. Al llarg dels anys ha anat adaptant-se a les successives reformes del sistema educatiu espanyol i valencià, amb els corresponents canvis en la composició de l'alumnat i del professorat.

En l'actualitat compta amb vora 700 alumnes i 90 professors. L'oferta formativa del centre es concreta de la manera següent:

Ensenyament Secundari Obligatori (ESO): Primer i segon cicle.

Programes de Qualificació Professional Inicial: primer i segon curs.

Les modalitats de Batxillerat:

-Ciències de la Naturalesa i de la Salut

-Humanitats i Ciències Socials

-Artístic: Via Arts Plàstiques, Imatge i Disseny i Via Arts Escèniques, Música i Dansa.

Els cicles formatius:

Cicles Formatius de Grau Mitjà::

Sistemes Microinformàtics i Xarxes.

Cicles Formatius de Grau Superior:

Administració de Sistemes Informàtics i Xarxes. ASIX

Desenvolupament d'Aplicacions Informàtiques. DAI.

En el centre s'apliquen diversos programes de millora de la qualitat com els grups de Compensatòria, el Programa d'Acompanyament Escolar, el Programa de Diversificació Curricular, els grups de reforç i personal especialitzat en pedagogia terapèutica, i un programa compartit amb entitats externes i altres instituts de la zona, de prevenció de l'absentisme. En el curs 2011-2012 s'encetarà un programa

d'enriquiment del currículum centrat en els alumnes d'altres capacitats i es continuarà amb el pla lector que ja compta amb una experiència de tres cursos.

El centre ha estat reconegut per la Conselleria d'Educació com a integrant de la xarxa autonòmica de Centres Promotors de l'Activitat Física i l'Esport (CEPAFE).

El nostre centre imparteix el Pràcticum del Màster de Professorat de Secundària que imparteix la Universitat de València. Així mateix participa del programa Erasmus de pràctiques en empreses estrangeres i en un projecte Comenius de la Unió Europea al costat d'instituts de Portugal, Itàlia, Bèlgica i França.

L'alumnat de l'institut en el nivell d'ESO procedeix de les tres escoles de primària adscrites: CP Pràctiques, CP Magisterio Español i Colegio San Luis Gonzaga. A més, les places restants no ocupades per aquests alumnes solen ser ocupades per alumnes d'altres centres públics i privats pròxims. En els batxillerats i en els Cicles Formatius, l'alumnat, a més de procedir del centre mateix, prové de de tota la geografia de la ciutat de València i de la resta del país.

El resultat és una composició socioeconòmica diversa, com correspon a un centre públic. L'objectiu prioritari del centre és que, independentment de l'origen social i de les expectatives de l'alumnat, cada alumne, cada jove, desenvolupe les seues potencialitats cognitives i es forme com a ciutadà responsable.

3. Per què un projecte de direcció consensuat?

Ja fa més o menys quinze anys que arribaren a l'educació secundària els efectes d'un canvi històric en el sistema educatiu espanyol: l'escolarització obligatòria de tots els joves fins als 16 anys. Aquest avanç social, tanmateix, no ha anat acompanyat d'altres mesures efectives que corregiren les disfuncions que tal mesura va produir en l'organització i currículums que oferien i ofereixen els instituts de secundària. En poques paraules, continuem treballant amb els mateixos supòsits amb que treballàvem abans de 1990 —o 1996, per ser més exactes. En aquest programa analitzarem detingudament quins són aquests supòsits. Però en aquesta introducció ens fixarem només en un d'ells, que afecta al mode de governar els centres de secundària. Tradicionalment, els centres de secundària han estat governats per equips directius nomenats per l'administració amb més o menys consens amb el claustre de professors, depenent de l'època històrica. Des de 1985, amb la LODE, l'elecció de la direcció és democràtica, entenent per tal el fet que d'una manera o altra participen els diferents estaments que existeixen als centres: pares, alumnes, professors, ajuntament i PAS. La inestabilitat de les lleis educatives fonamentals ha fet que la correlació de forces i poders entre aquests cinc estaments anara canviant formalment en diversos períodes legislatius. Però hem d'admetre que, independentment del període, el candidat a la direcció ha hagut de tenir el suport del claustre com a condició sine qua non per ocupar el càrrec.

El mode com un professor adquireix el suport per a formar una candidatura amb garanties és difícil de descriure, perquè està definit per múltiples i subtils encreuemants d'interessos, tradicions, rutines, creences o ideologies entre membres i grups que formen part del claustre. Normalment, ha estat una persona que gaudeix d'un cert suport degut al seu carisma. Carisma aconseguit, normalment, a partir de les seues intervencions formals i informals en oposició a una junta directiva anterior o com a reconeixement del claustre per la generositat demostrada en atrevir-se a presentar-se a un càrrec tan ingrat. En fi, siga com siga la manera com s'aconsegueix el suport, el que és clar és que el candidat

a la direcció no ha fet l'esforç d'explicitar els seus supòsits ideològics, els seus anàlisis de la situació, l'explicitació de línies de treball avaluable, etc. És a dir, això que s'entén per *programa*.

És comprensible que açò haja anat d'aquesta manera perquè des dels seus inicis en el segle XIX l'ensenyament secundari no ha hagut d'explicitar les seues finalitats, ja que era un nivell preparatori per a l'accés a la universitat, on era clar que els alumnes que hi accedien, provinents majoritàriament de classes socials mitjanes altes, havien de superar una sèrie de rituals acadèmics per obtenir un títol acreditatiu distintiu de classe social. No oblideu que moltes famílies rurals valencianes dipositaven la propietat de les terres en el fill major i al segon i tercer els pagaven els estudis secundaris. En aquest context, la secundària ha centrat el seu treball a seleccionar l'alumnat: els que superaven els rituals -estudis més o menys memorístics i exàmens, bàsicament- passaven al grau superior i els que no seguien aquests rituals, no hi passaven.

No calia fer programes educatius ni de direcció en aquest context. Tot estava més o menys clar, ja que les finalitats de la secundària estaven clares. Qualsevol professor amb els suports de poder suficients dins del claustre o de l'administració educativa, segons el període, era adequat per dirigir un centre on cada un tenia un paper clarament assignat. Evidentment, aquesta persona anava acumulant en la seua persona la projecció negativa de tot allò que un sector del claustre considerava com a funcionament negatiu del centre. Si aquest sector es feia majoritari, acabava fent d'alternativa a la directiva. Però aquest procés solia ocórrer per vies poc explícites i més aviat allunyades del debat públic.

Actualment, seguim amb aquests mateixos esquemes respecte a la selecció de l'equip directiu, tot i que la progressiva indefinició dels objectius de la secundària fa cada vegada més evident que tot candidat ha de fer explícits els seus supòsits i intencions, i buscar suports al projecte -no a la persona- si no vol agreujar la crisi organitzativa de la secundària. Es tracta, per tant, de crear seguretats en un nivell educatiu i en uns instituts amb objectius i requeriments múltiples i dispersos i, fins i tot, contradictoris en ocasions.

Se'ns presenta, per tant, en aquest curs, una altra oportunitat de crear un projecte consensuat en el claustre que aglutine forces en una sèrie d'objectius explícits i compartits.

4. Diagnòstic de la situació actual

El primer pas per tal d'elaborar un projecte educatiu explícit és acordar un marc interpretatiu sobre el que està passant. Diagnosticar la situació és el primer que hem de consensuar. No podrem engegar cap actuació si prèviament no estem d'acord a formular els problemes. I ja sabeu que un problema ben formulat ja duu implícita la seua solució.

¿Què és el que no funciona bé actualment en l'educació secundària i, més concretament, en el nostre centre de secundària?

a) Progressivament, des del 1996, les classes mitjanes amb expectatives de progrés dins el sistema educatiu han anat abandonant el centre, de manera que la proporció dels pares que es declaren interessats de manera efectiva en l'educació dels seus fills no és tan elevada com ho havia estat en el passat. Aquest abandonament té a veure amb el punt següent

b) Les noves responsabilitats assumides amb l'autonomia del centre escolar

Podem entendre l'autonomia del centre des de dos punts de vista: per una banda, aquesta autonomia fou ben rebuda, perquè havia estat llargament esperada, per les concepcions més progressistes — lligades a la defensa de l'escola pública— en educació. Amb l'autonomia, el centre s'acosta a la seua realitat social més immediata, ja que dissenya una educació a la carta per a la seua clientela habitual i s'insereix en el medi social de l'alumnat. Alhora, responsabilitza els pares i els alumnes en la direcció i gestió del centre i això eixampla la participació social.

Però, per altra banda, des dels sectors més conservadors, lligats als interessos de les escoles privades, l'autonomia de centres els permet, sense ingerència estatal, realitzar una oferta que busque una determinada clientela. Com menys regulacions hi haja, incloses les curriculars, més llibertat tindran els centres privats per a elaborar les seues propostes, diferenciar les seues ofertes i competir per la captació de clients amb una *imatge de marca*.

Aquesta dicotomia escola pública/escola privada en un context econòmic d'auge liberal, està produint una competència en la qual el sistema privat juga amb avantatge: pot elegir el seu alumnat a través de mecanismes més o menys explícits, cosa que l'escola pública no pot fer. Per tant, en el nostre medi social, les classes mitjanes benestants, o els fills de famílies amb aspiracions d'ascendir en l'escala social busquen escoles on els companys dels seus fills estiguen seleccionats. Eviten ajuntar els seus fills a d'altres joves que rebutgen l'escola i que podrien interferir en els seus propòsits lligats a la promoció social a través de l'àmbit acadèmic.

Queden progressivament, en exclusiva, per al sistema públic els fills de famílies sense aspiracions de promoció social i deslligades de preocupacions acadèmiques.

Així, els instituts públics de zones perifèriques solen rebre una proporció alta d'alumnes que són vistos com a problemàtics pel professorat que hi treballa. Són alumnes desmotivats per a l'estudi, que esperen acomplir l'edat legal per a treballar i que s'avorreixen en no trobar sentit al currículum que s'imparteix tradicionalment a l'ensenyament secundari. L'avorriment i descol·locament d'aquest alumnat, que normalment porta una història de fracassos acadèmics, el porta a conductes més o menys disruptives i més o menys resistents a les formes de treball acadèmiques. Rebutgen, per tant, qualsevol proposta d'índole acadèmica que els ofereix l'institut i conformen el nucli del problema de l'ESO, en impedir el funcionament de les classes tradicionals.

c) El significat dels continguts i el sentit de les notes

Hem parlat abans del nucli més o menys disruptiu dels alumnes que s'oposen al sistema educatiu tot enfrontant-s'hi. Tanmateix, trobem tot un seguit d'alumnes que, encara que no demostra explícitament la seua oposició, també manifesta determinades conductes de resistència a l'estudi que es troben bastant generalitzades. La manca d'atenció a classe, oblidar fer els deures, no dur els materials de treball, xerrar a classe, fer els treballs a pressa i corrent, sense reflexionar, treballar per a contentar el professor i no per a aprendre, memoritzar quan no s'entenen els conceptes, no preguntar dubtes ni als professors ni als companys, no acomplir els pactes quant a dates d'examen o de presentació de treballs, treballar lentament i, en fi, seguir un tipus d'aprenentatge poc significatiu, són conductes de l'alumnat que vénen a indicar una manca de compromís amb allò que s'espera que estudien, amb l'ofici d'estudiar, en definitiva.

Aquesta manca d'implicació és la manifestació, el símptoma, de la desconexió entre allò que l'escola ofereix i allò que demanden —de forma implícita— les noves generacions.

Tot ens fa pensar que una part de l'alumnat no troba massa significat en allò que estudia. Ho estudia -en el millor dels casos- per aprovar. Una vegada han passat els exàmens corresponents l'alumnat oblida d'allò que han memoritzat. L'avaluació perd així el seu sentit originari consistent a fornir d'informació al professor i a l'alumne per tal que ambdós readapten els processos d'ensenyament i aprenentatge, i es transforma en una carrera d'obstacles en la qual l'important és superar exàmens no importa com. S'oblida així tot el procés i només es valoren els resultats. Els alumnes han après des de molt petits aquestes estratègies i utilitzen tots els recursos a l'abast per superar les úniques activitats *importants* del curs: les proves escrites. La memòria gens significativa és l'estratègia més usual per a superar les proves, fins i tot, aquelles en què teòricament es requereix més raonament. L'examen com a —quasi— únic instrument d'avaluació marca així el significat de la quotidianitat escolar. L'alumnat mesura el valor de les activitats de classe en relació al seu pes en la prova d'examen periòdica. La pregunta, ja tòpica, «això va per a examen?» l'hem d'entendre, així, com una de les formes d'expressar la importància que se li ha de donar a un contingut determinat. Tots aquells continguts que *no van per a examen* o no comporten una nota, són sistemàticament ignorats per l'alumnat. Això produeix, al seu torn, que el professorat treballi, pràcticament en exclusiva, continguts i activitats fàcilment avaluables. Queden fora del currículum, o com a secundaris, continguts i activitats d'alt potencial educatiu però l'aprenentatge dels quals és difícilment avaluable numèricament (expressió oral, creativitat, investigació, etc.). Per altra banda, l'examen es converteix en una arma que és esgrimida pel professor com a amenaça i càstig i que així és percebuda per l'alumne.

L'aprenentatge esdevé, per tant, una activitat de molt baixa qualitat en la qual molts joves no transformen les seues creences i percepcions del món. Una bona part dels alumnes que comencen l'ESO, per no citar d'altres nivells, acaba el curs -si no ha abandonat abans- en les mateixes condicions cognitives amb què el va començar.

Haurem de començar a preguntar-nos, per tant, què hem de canviar en relació als continguts, a la seua forma d'impartir-los i avaluar-los, per tal d'aconseguir produir canvis significatius en la comprensió del món físic i social per part de l'alumnat

d) Els joves i els nous valors

Cada moment històric i cada societat ha desenvolupat un conjunt de valors com a abstracció de les pràctiques predominants. És el que els sociòlegs anomenen *ideologia dominant*. Fóra útil identificar quins són els valors i tendències que regeixen la socialització dels joves en l'actualitat. Així podrem tenir un punt de referència per saber si les pràctiques educatives del nostre institut s'acosten o s'allunyen d'aquests valors dominants i, alhora, podrem començar a interpretar les percepcions que els alumnes tenen d'aquestes pràctiques. Àngel Pérez Gómez (1997), un dels principals especialistes espanyols en la matèria, identifica les tendències següents en la socialització dels nostres joves:

1. Eclecticisme acrític i amoral. Primacia del pensament únic, amorf i feble:

L'economia liberal globalitzada ha instaurat el principi del *tot val* si serveix a l'objectiu de la rendibilitat personal, grupal o nacional. Paraules profundes com *democràcia* o *solidaritat* conviuen amb videoclips o anuncis banals: tot pot convertir-se en mercaderia. Conviu el coneixement científic elaborat al costat de creences fantàstiques i supersticions o fanatismes, la mundialització al costat dels

nacionalismes irracionals, i la impersonalitat de les relacions socials al costat de l'aïllament i el refugi en la realitat virtual. El pensament *feble* que deriva d'aquest maremàgnum eclèctic present, sobretot, als mitjans de comunicació, és el resultat de la manca de criteris per establir els millors arguments i porta a la confusió. En són exemples el concepte de *tolerància* o *pluralitat* tal com s'usen generalment., o la banalització i desorientació de conceptes *com democràcia, dictadura, autoritat, solidaritat o convivència.*

2. Individualització i afebliment de l'autoritat.

Anomenem individualització a la independència dels individus respecte de les autoritats tradicionals: l'església i les institucions polítiques. Això es transforma en la desideologització general de la societat.

Tanmateix la independència dels poders tradicionals es transforma en dependència del mercat. El mercat promou la individualització dels clients però no la seua autonomia.

Una bona part dels nostres alumnes no troba a casa la funció de referència que la família tradicional ha desenvolupat. N'és responsable el conjunt de canvis socials que afecten la família i que no desenvoluparem ací. El que sí que hem d'explicitar és que una part dels pares i tutors descarrega aquesta responsabilitat en la institució escolar. Per altra banda, l'organització de la secundària dificulta -impedeix- qualsevol acció educadora que fins ara era pròpia de la família: aprendre a menjar bé, a conviure amb els altres, a adquirir responsabilitat o autonomia, etc. És per això que molts professors responsabilitzen la família dels problemes educatius dels joves. S'estableix així una pugna entre dues institucions en crisi, que han de replantejar els seus objectius socials i que encara no han trobat la manera d'adequar-se a les noves necessitats socials. Però mentre es reconstrueixen aquestes relacions els joves es van socialitzant en altres instàncies: bàsicament el grup d'iguals, la colla (Gimeno, 2003), i els seus territoris naturals: el parc, el camp de jocs, el ciber, el centre comercial o el trajecte entre el domicili i l'institut. És aquí on els més joves aprenen a comportar-se: amb els seus iguals. I és evident que aquesta socialització allunyada dels adults és transmissora dels valors propis del consum i el mercat, incloent-hi totes les concepcions prejudicades possibles. Davant d'açò l'institut es troba inerm. Cada vegada es fa més difícil des de l'institut combatre aquests prejudicis adquirits de manera tan eficient a través de la colla, que ha construït les seues normes socials que pressionen els joves a partir dels conceptes confusos extrets d'eixa amalgama de comunicació que explicarem en el punt següent.

Què fer davant d'açò? Evidentment, fer que aquestes xarxes socialitzadores actuen el màxim de temps possible dins l'institut i en contacte amb el professorat, que, en principi, ha de contrarestar aquestes visions prejudicades. S'ha d'evitar que la colla tinga sentit com a instància opositora a l'institut. Que els joves siguen jutjats negativament —i castigats— pels seus iguals com a col·laboradors quan participen en les activitats de l'institut. Per això, el treball curricular a través de *projectes*, que expliquem més avall, pretén aconseguir aquest canvi, entre d'altres, ja que s'obliga a tot l'alumnat en condicions d'igualtat a fer les mateixes activitats i a donar oportunitats d'èxit a tothom.

3. Importància de la informació com a font de riquesa i poder.

Aparentment la cultura avui és més a l'abast de la població que mai abans a la història -internet, vídeo, televisió, CD, llibres barats, etc.-. Tanmateix, l'accés a la informació no està ben repartit, de la mateixa manera que no ho estan les capacitats intel·lectuals per interpretar aquesta informació. Hi ha molta comunicació trivial però poca informació. I la sobrecomunicació no ajuda els joves a crear esquemes de pensament. Els nostres alumnes -una bona part d'ells- tenen accés fàcil a molta informació però no han adquirit els mecanismes cognitius adequats per destriar el que és informació del que és

comunicació trivial. És una tasca fonamental dels instituts formar-los eixos mecanismes tan necessaris per poder observar amb un mínim de sentit crític el món en què viuen. No obstant això, quan les classes no duren més de 50 minuts és impossible que els alumnes puguin aprendre a manipular els mitjans de comunicació per tal que puguin aprofitar-ne tots els avantatges que ofereixen per solucionar-nos problemes quotidians i facilitar-nos la comprensió del món en que vivim. En cinquanta minuts no es pot, per exemple, visionar i comentar una pel·lícula, ni buscar informació amb garanties en internet o en la biblioteca i l'hemeroteca de l'institut. Tampoc no es pot assessorar tranquil·lament l'alumnat per elaborar treballs de recerca de qualitat o comentar un text complex.

4. Mistificació científica i desconfiança en les aplicacions tecnològiques

L'etiqueta de *científic* s'associa a estatus elevat, inqüestionable, del coneixement. I s'utilitza per justificar decisions polítiques preses a priori. En tot cas, la ciència sembla fora de control dels poders democràtics i, per això, en moltes ocasions crea tants problemes com solucions. Aquest és un altre contingut que s'ha de treballar inexcusablement i que va lligat a l'anterior: hem de plantejar treballs de recerca que ajuden els nostres alumnes a respondre la pregunta: ¿què tenen de científic les informacions «científiques»?

5. Promoció simultània de l'individualisme exacerbada i del conformisme social.- La promoció del conformisme social és indispensable per mantenir l'actual sistema de competitivitat i de lluita per l'existència. La competitivitat es fa entre individus aïllats que s'enfronten per obtenir un lloc de treball, un ascens o una bona nota. Així, la recerca de la identitat personal va vinculada a la competitivitat professional i a la diferenciació pel consum com a indicador d'estatus. Per tant, es trasllada el valor del *ser* al *tenir*. Una institució que s'autodefineix com a educativa hauria de contrarestar aquest valor negatiu amb la promoció del treball en equip que, per altra banda, és una finalitat marcada per les lleis educatives. La cooperació davant la competitivitat individual ha de ser un element distintiu dels modes de fer d'aquest institut.

6. L'obsessió per l'eficàcia com a objectiu prioritari.- Es considera que qualsevol activitat humana o pràctica social ha de regir-se per patrons tayloristes: definició prèvia d'objectius, adopció dels mitjans adequats per obtenir els objectius prefixats i avaluació quantitativa dels resultats. Però la qualitat humana d'una pràctica no resideix en l'eficàcia o l'economia sinó en el valor ètic del procés. A més, en educació, l'avaluació quantitativa no detecta tots els seus efectes. Per tant, la reflexió sobre les pràctiques educatives quotidianes és fonamental per entendre quin sentit té el que fem. Per exemple: Quins efectes té posar com a càstig que un alumne copie cent vegades una frase? Com tractem la lectura en el centre? I per a què i com s'ha d'escriure? S'ha de permetre baixar informació d'internet? Es poden usar correctors ortogràfics? S'ha d'avaluar sols amb exàmens escrits? Què significa avaluar actituds? etc.

7. La consideració ahistòrica de la realitat.-

La realitat es presenta com acabada i indestructible. El món actual és el millor dels possibles. La disidència i el pensament alternatiu no troben massa espais per a l'expressió pública. S'evita, per tant, la reflexió crítica sobre el present. Tot treball proposat als alumnes, per tant, haurà de tindre un aspecte de contextualització històrica. Tot present és un present construït des del passat. Conèixer el passat ajuda a respondre certes preguntes sobre el present.

8. Primacia de la cultura de l'aparença.- Primeren les formes sobre els continguts en els productes culturals i aquestes formes amaguen els interessos i els valors que transmeten. Fins i tot en les relacions

personals proliferen els rols artificials i això dificulta la creació de relacions consistents. Els meus alumnes són capaços d'escriure un treball de tres pàgines en què la primera és un gran rètol de colors, la segona un text escrit a tres espais i lletra tamany 16 i en l'última pàgina posa "fi". Són produïda de la seua època. Haurem de lluitar contra aquestes tendències.

9. L'imperi de l'efímer en el paradís del canvi.- El canvi i la novetat es presenten com a valors inqüestionables i l'exigència d'adaptació al canvi és una cantarel·la massa escoltada. La conseqüència és que el desig d'innovació, de novetat, no té satisfacció possible. No es viu el present. Això provoca desinterés i tedi, per exemple en les activitats escolars. Quan acaba esta classe? o quina hora és? és una salmòdia ritual després de mitja hora de classe. La manca de sentit percebut per molts dels nostres alumnes els porta a buscar canvis ràpids per veure si a la pròxima activitat, a la pròxima classe, troben alguna cosa que els ajude a passar el temps més ràpid. Plantejar treballs llargs amb múltiples fases ha d'ajudar a contrarrestar aquesta tendència cultural.

10. Mitificació del plaer i la pulsíó.-

El valor del treball ben fet i el foment de la capacitat de sacrifici per a obtenir rendiments a llarg termini estan sent relegats pel plaer i la pulsíó com a criteris del comportament correcte. "No faig açò perquè no m'agrada" és un argument cada vegada més escoltat. Un alumne ha de tenir clar quina és la faena que s'espera d'ell al llarg d'un curs des de bon començament. Les dificultats han de donar-se per descomptades i l'ajuda del professorat per a resoldre-les ha de ser incondicional.

11. Culte al cos i mitificació de la joventut.-

No cal comentar-los massa: menyspreu a l'experiència de l'edat, recerca del triomf social a través de la imatge corporal, renúncia de molts pares i tutors a abandonar l'etapa suposadament daurada de la joventut i consegüent renúncia a exercir l'autoritat, assoliment d'un paper director, de model, per part dels joves, que no havien tingut abans en la nostra tradició cultural.

L'escola es troba, per tant, davant d'un dilema: ha de reforçar aquests valors predominants i contribuir a inculcar-los entre els joves, o, pel contrari ha de crear persones autònomes, responsables, crítiques i capaces de cooperar?

La primera opció ens dibuixa una escola que, acríticament, reforça l'estructura social jeràrquica i els valors, ideologies i creences dominants.

La segona opció ens dibuixa una escola educadora que ensenya els alumnes a viure críticament en la societat.

Possiblement, a l'escola s'adopten ambdues tendències alhora. No debades és la institució social més contradictòria. En cap altre lloc ocorren demandes tan divergents de forma tan simultània. Mentre que per una banda l'escola socialitza, transmet la ideologia dominant, per l'altra educa, predica valors contraris als dominants. L'escola està establerta en la contradicció (Varela, 1991).

L'important en aquesta qüestió és ser conscients de la contradicció per tal de poder actuar una mica coherentment tot coneixent el significat de les accions que promovem. Per exemple, com hem vist abans, les pràctiques avaluadores habituals transmeten valors d'individualisme i competència ferotge, però per altra banda els missatges que llancem en les tutories, en els cartells de propaganda de

determinades ONG o en determinades activitats d'aprenentatge busquen crear alumnes cooperadors i solidaris. Com ho solucionem?

e) La funció política de l'escola

La institució escolar aconsegueix una funció política, a banda de la funció socialitzadora i educativa.

Aquesta funció política consisteix a compensar les desigualtats socials creades pel sistema econòmic. L'escola seria, així, el desinfectant que guareix les ferides creades pel sistema econòmic en determinades capes socials.

Tanmateix hauríem de veure si en l'actualitat, lluny de compensar aquestes desigualtats, les potencia i les reforça. A manca d'anàlisis contrastables avancem la hipòtesi que al nostre institut la distribució d'alumnes aprovats i suspesos, la dels que promocionen i repeteixen i la dels que són objecte d'expulsions i notificacions d'incidències reflecteix les desigualtats socials. Entre els suspesos, els que no promocionen i són expulsats abunden els fills de pares sense interès en la seua promoció, o massa ocupats, de rendes baixes i treballs desqualificats. Els alumnes exitosos, en canvi, pertanyen majoritàriament a famílies més estructurades de classe mitjana.

Perquè l'escola aconsegueix la seua funció compensadora de desigualtats ha de diversificar mètodes i ritmes per acostar els alumnes menys afavorits a la cultura intel·lectual, ha d'evitar l'estil academicista en l'ensenyament als alumnes més desfavorits i oferir-los espais i temps alternatius per tal que puguin construir ponts des de la seua visió prejudiciosa del món -molt influïda pels mitjans de comunicació de més baixa qualitat- cap al coneixement racional.

f) La relació entre el professorat

Cada centre educatiu tendeix a crear la seua pròpia cultura pedagògica. De tota manera les cultures pedagògiques de diferents centres educatius es diferencien ben poc. Entenem per cultura pedagògica el conjunt de modes de pensar, comportaments, relacions d'autoritat, formes de comprendre el coneixement, expectatives i interessos de col·lectius i individus diversos, visions ideològiques contradictòries que conviuen en el centre educatiu, que es van creant al llarg del temps i lentament van canviant. Qualsevol canvi planificat en la cultura pedagògica requereix molta discussió racional i un bon treball de coordinació d'aquesta discussió perquè siga productiva. Possiblement el primer pas per adaptar la cultura pedagògica als interessos de les noves realitats socials és la seua explicitació.

El nou sistema educatiu requereix discussió racional per part del professorat sobretot, com a única via per a dissenyar consensos productius i avaluables en àrees que afecten al currículum i a l'organització del centre.

La persistència dels hàbits tradicionals, tanmateix, fa que no estiga clarament dissenyat el procés de presa de decisions en el centre i les discussions es perden en feixugues i reiterades converses que no arriben a conclusions clares. No estan clares les funcions de cada òrgan de direcció del centre, ni s'ha assajat cap protocol de discussió, ni s'ha establert cap mecanisme d'arbitratge dels conflictes que irremeiablement es produeixen en tota organització. El resultat és la frustració continuada que ha comportat massa actituds absentistes per part del professorat i la manca de comunicació.

En aquest sentit, ha de ser una prioritat de tot projecte de direcció del centre buscar els modes organitzatius que faciliten la trobada física o virtual de tot el professorat per tal d'engegar projectes conjunts i coherents. La participació efectiva en la presa de decisions curriculars conjuntes ha de ser contemplada com una obligació més entre totes les que conformen la pràctica docent del professorat.

g) Les polítiques culturals i lingüístiques implícites i explícites. Cap a la interculturalitat

Tota organització porta endavant una determinada política cultural i lingüística més o menys explícita i més o menys coherent, ja siga conscientment impulsada o duta a terme per omissió. Caldria parar esment en l'anàlisi de quina és aquesta política al nostre centre.

S'ha convertit en un tòpic la consideració que, a la Comunitat Valenciana, la discussió sobre polítiques culturals i lingüístiques ha de ser necessàriament conflictiva, donat l'enfrontament entre diferents concepcions nacionals i nacionalistes. El món de l'educació està fortament implicat en aquesta discussió, ja que el sistema educatiu té com a raó d'existir precisament la transmissió als joves de continguts culturals prèviament seleccionats. Tanmateix, cal evitar en els centres educatius la vivència conflictiva d'aquest procés de selecció. I, en tot cas, cal fer del conflicte, com ja hem apuntat en altres apartats, una ocasió de creixement de l'organització.

Actualment, a l'institut, la distribució de l'ús de les dues llengües oficials és marcadament favorable al castellà. La gran majoria d'assignatures són impartides en aquesta llengua i la major part dels materials didàctics usats -escrits o audiovisuals- també utilitzen l'espanyol. L'ús del valencià queda reduït a converses privades, a les classes de llengua, a l'ús administratiu -que comparteix amb el castellà- i a alguna altra assignatura, especialment dins el PEV

L'alumnat que ens pertoca ha vingut tradicionalment de barris que són producte de l'allau immigratòria de la segona meitat de la dècada dels 60, dels anys setanta i primers vuitanta. La major part d'ells eren fills de pares immigrants de zones castellanoparlants de l'estat o de matrimonis mixtos que, donada la política lingüística estatal i les normes d'ús lingüístic que genera, han fet que en les famílies predomine majoritàriament l'ús del castellà. Concretament, a la ciutat de València, on les institucions usen molt minoritàriament la llengua pròpia, els alumnes troben poques ocasions d'utilitzar la seua segona llengua. L'escola és l'única institució on tenen la possibilitat d'usar la llengua i els continguts culturals que aquesta transmet. I és una obligació de la institució escolar, lligada al fet d'educar, fer viure a l'alumne en la cultura que més desconeix, precisament perquè educar és, entre d'altres coses, ampliar les expectatives dels joves tot mostrant-los la possibilitat d'altres maneres de viure i comunicar-se.

Al costat aquesta tipologia d'alumnes, en progressiva disminució, s'ha produït en l'actualitat una altra immigració, ara molt significativa a l'institut, de procedència extraestatal que arriba a una ciutat i un país en què la convivència de les dues llengües i cultures en contacte no és igualitària. Els alumnes estrangers només coneixen l'existència de la llengua pròpia dels valencians dins les classes de llengua. La manca del seu ús vehicular, sobretot oralment, multiplica les dificultats d'aprenentatge que molts d'ells presenten. Cal que el professorat i l'alumnat use sense por la llengua pròpia perquè aquesta és l'única manera de motivar-ne l'aprenentatge i l'obertura del ventall de possibilitats vitals i de coneixement de la realitat en què viuen els nousvinguts.

Per això, cal establir uns mínims d'ús de la llengua pròpia en tots els cursos i en totes les assignatures —cap raó impedeix usar materials en valencià— i tendir a fer d'aquesta llengua la llengua d'integració en l'institut.

Al costat d'aquesta necessitat, un altre efecte de la històrica política monolingüística espanyola ha estat la ineficàcia de les polítiques d'ensenyament de llengües estrangeres, especialment l'anglès. Cal usar en l'institut l'anglès de forma vehicular, com ja s'està fent en les escoles espanyoles més preocupades per l'educació dels seus alumnes. Valencià, anglès i castellà han de conformar les llengües vehiculars en l'institut, sobretot dins l'àmbit curricular (Pascual, 2006) i avançar així cap al programa PEBE.

La diversitat de llengües vehiculars ha de ser un dels elements de distinció de l'institut davant la competència de l'escola privada concertada.

Un altre fenomen que s'ha d'esmentar és el dels alumnes de cultura gitana que, ara mateix, centren un dels focus problemàtics de l'institut.

És evident que els comportaments que han desenvolupat alguns d'aquests joves han estat marcats per l'aïllament en edificis i escoles que han facilitat la construcció d'una cultura d'oposició al païo que es presenta quotidianament en l'oposició més o menys frontal a la institució escolar, que és usada instrumentalment, en molts casos com a mecanisme d'obtenció de subsidis. Els mecanismes d'oposició a l'escola prenen forma en actituds de conflicte permanent o en absentisme injustificat i continuat.

Aquests mecanismes d'oposició no sols són usats per alumnes gitanos sinó també per un altre tipus d'alumnat que construeix la seua identitat com a oposició al sistema de poder que l'escola representa.

L'alumnat absentista no ha de ser tractat de la mateixa manera que la resta. Se li han de construir espais d'atenció diferenciats per tal d'evitar les disfuncions que la seua presència intermitent provoca. Hauríem, fins i tot, d'establir mecanismes d'ensenyament a distància per a qui els vulga seguir, però sempre fora de l'àmbit de treball del grup de referència en què l'absentista es troba matriculat.

De manera que un alumne que falta freqüentment ha de saber que, quan vulga vindre a l'institut, s'haurà de dirigir al professor X i presentar fets els treballs que se li proposaren l'última vegada que vingué. I replegar més treball per a realitzar mentres estiga fora. Mentres estiga en l'institut assistirà a una aula especial, organitzada ex professo. Aquesta serà la seua ACIS. L'alumne absentista abandonarà l'aula d'absentistes quan decidisca assistir continuadament a classe.

h) El treball en Batxillerat i Formació Professional

L'anomenada crisi educativa també ha arribat als nivells de batxillerat i formació professional. Una part de l'alumnat actua en aquests nivells com si estudiara encara en nivells obligatoris. I una altra part de l'alumnat aplica estratègies d'estudi enfocades a aprovar més que a aprendre de manera significativa els continguts oficials. Això requereix prendre iniciatives específiques per a aquests àmbits que detallarem en l'apartat 5.

5. Propòsits socialitzadors i educatius

En principi, aquests propòsits són els que marquen les lleis educatives. Però si els hem de sintetitzar quedaran així:

A. Dins l'educació secundària obligatòria

En l'àmbit de la socialització

Donat el tipus d'alumnat que predomina en el centre l'acció que es realitzarà se centrarà en:

a) fer-lo coneixedor de:

- els deures i drets que té com a ciutadà
- les institucions de govern polític d'Europa, Espanya i la Comunitat Valenciana, de manera que conega com l'afecten com a ciutadà.
- les claus culturals i polítiques per interpretar els conflictes socials més pròxims: nacionalismes estatals, globalització, migracions, desigualtats i mecanismes de poder.
- les claus culturals i polítiques per interpretar els missatges dels mitjans de comunicació
- les claus culturals de la relació interpersonal
- el funcionament dels serveis públics: sanitat, educació, serveis socials, serveis d'ocupació.
- el funcionament del sistema judicial
- el funcionament del sistema econòmic
- les claus de la comunicació artística i literària
- les claus per a establir relacions afectives gratificants

b) facilitar-li:

- la participació democràtica en el govern del centre educatiu
- la competència comunicativa oral i escrita en valencià, castellà i una llengua estrangera com a mínim .
- la possibilitat d'expressar-se artísticament
- la comprensió científica dels fenòmens naturals
- l'ús de noves tecnologies
- l'aplicació del càlcul matemàtic a la seua vida present i futura.
- estratègies per a buscar informació
- hàbits de vida saludables
- habilitats socials bàsiques
- habilitats pròpies de la cultura del treball manual

En l'àmbit de l'educació

L'acció educativa de l'institut se centrarà en:

- els modes de vida èticament acceptables i els rebutjables
- l'expressió racional de les seues emocions i sentiments
- un procés de descentració i reflexió crítica sobre la pròpia experiència.
- un qüestionament de la validesa dels valors establerts i promoure'n alternatives.

B. Dins el Batxillerat

En l'àmbit de la socialització

La major part de l'alumnat que estudia Batxillerat ho fa atret per la possibilitat d'obtenir una carrera universitària o de cursar mòduls de FP superior. Així que a aquest alumnat hem de

a) fer-lo coneixedor de:

- les tècniques de treball intel·lectual pròpies de l'àmbit acadèmic universitari i dels mòduls superiors de Formació Professional.
- la realitat del món contemporani i els factors històrics i socials que l'han conformada.
- els coneixements científics que conformen les matèries que cursa.

b) facilitar-li:

- l'ús de les dues llengües oficials i de l'anglès, com a mínim, en qualsevol assignatura no instrumental.
- el desenvolupament cognitiu adequat per a entendre i produir textos acadèmics d'un nivell alt d'abstracció.
- el desenvolupament de la sensibilitat artística i literària.
- el desenvolupament físic a través de l'esport.

En l'àmbit de l'educació

L'acció educativa de l'institut se centrarà en:

- refermar la preparació humana de l'estudiant.
- desenvolupar la seua capacitat crítica.
- estimular la seua curiositat per saber.
- ensenyar a interpretar el món que el rodeja, sobretot els mitjans de comunicació.
- facilitar l'eliminació del pensament estereotipat.

C. Dins els Cicles Formatius

- Preparar els alumnes per a l'activitat derivada de la titulació de la família informàtica cursada.
- Facilitar la seua adaptació a les modificacions laborals que poden produir-se al llarg de la seua vida.
- Contribuir al seu desenvolupament personal i a l'exercici d'una ciutadania democràtica.

6. Línies d'actuació del centre en la direcció dels propòsits enunciats i segons el diagnòstic establert

Qualsevol canvi organitzatiu que busque resoldre les debilitats enunciades ha de tenir el suport explícit de l'administració a través de la inspecció. Si no fos així, s'incrementarien els entrebancs per millorar la nostra pràctica.

El suport legal per tal de suggerir canvis està explícit a la LOE i als decrets de currículum de secundària i batxillerat. Es tracta de l'article 120.4 de la LOE i articles 14.2. i 14.5. del Decret pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana.

El suport del claustre, tal com hem comentat, també ha de ser explícit. Si més no, entre un sector significatiu del professorat que té destinació definitiva en el centre.

- Mantenir el programa **Integra** de 1r i 2n ESO, en els termes actuals, de manera que no distorsione l'organització del centre i servisca de suport real a tot aquell alumnat que el necessite.
- Mantenir el **Programa d'Ajuda a l'Estudi** en els termes actuals.
- Mantenir el **Programa de Diversificació Curricular** per a 4t d'ESO.

- Mantenir i perfeccionar el **Pla de Millora** del centre, que inclou els aspectes següents:
 - a. Millorar l'**ordre en l'institut**. Especialment, en allò referit a la puntualitat en tots els seus aspectes: entrades i eixides a classe, lliurament de treballs, respecte als calendaris i agendes de treball, etc. Estem convençuts que el valor de l'esforç en el treball es desenvolupa a través del respecte a estes pràctiques organitzatives que incentiven la puntualitat.
 - b. Augmentar la coherència en COCOPE i departaments. Continuar la tasca de perfecció de la comunicació entre professors del departament, entre departaments, entre professors dels equips educatius i entre tutors. La introducció de l'**ús del correu electrònic**, que tant ha millorat les comunicacions en els últims quatre cursos, s'ha de completar amb l'ús generalitzat del **Mestre a Casa** o el **Moodle**.
 - c. Realitzar la **segona hora de tutoria en grup reduït**. És en aquestes sessions on es treballen aspectes concrets de la convivència en el centre i l'ajuda a l'estudi amb els alumnes que ho necessiten.
 - d. Focalitzar el treball de **millora en l'àmbit lingüístic** en 1r cicle, amb l'expansió de les activitats que ja es realitzen: elaboració d'almenys un treball monogràfic i d'una exposició oral formal en cada assignatura.
 - e. Mantenir almenys una assignatura amb professor qualificat que usa a classe l'**idioma anglès**. En l'actualitat es fa en dibuix i tecnologia en primer cicle, a més dels mòduls estipulats de Cicles Formatius. En els pròxims anys, cal ampliar l'oferta.
 - f. Mantenir cada curs més **assignatures que s'ensenyen en valencià** fora del PEV, fins arribar al 50%
 - g. Introducció, en totes les àrees i nivells, d'activitats que superen els 55' habituals de classe. Actualment, aquest tipus d'activitats es realitza en l'anomenada **Setmana de Projectes**. Cal ampliar els dies que ocupen estes activitats.
 - h. Continuació del **Pla de Lectura (PLEC)** de l'institut i aprofundir en els aspectes qualitius dels treball sobre les lectures en cada assignatura de tots els nivells.
 - i. Mantenir i perfeccionar el **Pla de Transició** actual. Mantindríem totes les accions encaminades a millorar les relacions entre els centres de primària i l'institut, però cal experimentar noves formes d'organització de la transmissió del currículum, almenys en el 1r cicle d'ESO. D'acord amb l' *Article 8 de l'ORDE 46/2011, de 8 de juny, de la Conselleria d'Educació, per la qual es regula la transició des de l'etapa d'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana*, es pot experimentar certa reorganització de l'oferta d'assignatures en 1r Cicle d'ESO, amb els propòsits següents:
 - ✓ desenvolupar hàbits de treball de col·laboració i recerca entre el professorat
 - ✓ Crear aprenentatges de qualitat, d'acord amb els objectius exposats anteriorment.
 - ✓ Crear hàbits de treball col·laboratiu entre l'alumnat i reduir la conflictivitat que té com a origen la desmotivació de l'alumnat.
- Mantenir **lligams entre l'institut i determinades organitzacions** dels barris de Russafa, Malilla, Mont Olivet, Quatre Carreres i la Font de Sant de Lluís, per tal que ens subministren recursos per fer front a la tasca educadora dels nostres alumnes, de manera que els continguts

que volem que compreguen tinguen connexió amb les seues vides i el seu mode de comprendre el món. Ens referim a:

- Mantenir i desenvolupar acords amb llars de jubilats i associacions de gent gran, seguint el model que ja seguim en el projecte *Russafa Art*, amb la intenció que es connecten les concepcions del món dels joves i les dels vells. Es tracta de conferències, taules rodones, xerrades més o menys formals, elaboració de treballs conjunts o, fins i tot, establiment de sessions de convivència en què participen joves i vells. És una manera de combatre el desarrelament que pateix una part dels nostres alumnes.
- Mantenir i desenvolupar els acords amb sindicats i empreses, seguint el model de la **Setmana d'empresa** que ja organitzem, a partir dels quals els joves reben assessorament i informació actualitzada sobre les oportunitats i condicions laborals adequades a la seua edat.
- Mantenir i desenvolupar els acords amb organitzacions i moviments socials que faciliten el coneixement profund del conflictes socials per part dels alumnes, a través de determinades experiències. En aquest aspecte seguirem el model, que ja hem experimentat, de les **Jornades de Conferències**.
- Mantenir i desenvolupar les relacions estables amb els CP adscrits, a través de la perfecció dels **Plans de Transició** que ja portem endavant.
- Mantenir una part de l'aprenentatge en col·laboració amb *Taleia i Perifèria*. Dins el marc del **Programa de Prevenció de l'Absentisme**, en el qual participa el nostre centre al costat de l'IES Jprdi de Sant Jordi i l'IES Malilla.
- Desenvolupar una **nova política de materials didàctics**, d'acord amb l'AMPA. El context de crisi econòmica determina de buscar alternatives al model actual, basat en la compra de material de cada alumne i curs, que es consumeix conforme l'alumne progressa de curs. Cal arribar a acords amb l'AMPA i l'associació d'estudiants per tal de crear una cooperativa de compres i establir un sistema d'intercanvi i/o venda de llibres usats.
- Mantenir el **Programa Comenius** en els termes actuals.
- Mantenir el **Programa Erasmus** i les **pràctiques en empreses estrangeres** per al Cicles Formatius.
- Mantenir i desenvolupar el **Programa d'enriquiment curricular** en els termes que ja es realitza.
- Mantenir el **Dia de la comunicació** en anglés, valencià i francés, en els termes que ja es realitza.
- Mantenir i desenvolupar les accions encaminades a augmentar la cohesió del centre, especialment el **carnestoltes temàtic** i les **activitats de final de trimestre**, entre les quals cal destacar el **sopar de les famílies**.
- Mantenir i desenvolupar l'ús de la **revista electrònica *Maremagnum*** en els termes que ja es realitza.
- Establir la figura del **tutor personal** : Els alumnes que ho requeresquen, segons l'avaluació feta prèviament a l'inici del curs, en funció de l'historial escolar de Primària i 1r curs d'ESO, disposaran d'un professor que els servirà d'interlocutor privilegiat en el centre i de persona de confiança que dirigirà els seus estudis i es preocuparà pel seu rendiment i comportament a classe, a més d'actuar com a nexa entre el centre i la família. Aquesta funció l'exercirà un

professor del centre que no impartisca classe al grup on s'hi troba assignat l'alumne. D'aquesta manera esperem crear una figura de referència per a l'alumne i, alhora, un interlocutor desprovist dels atributs de poder del professor -la capacitat de sancionar- que mantindrà converses periòdiques amb l'alumne i amb els seus professors. L'alumne ha de percebre aquesta figura com a pròxima, afectivament pròxima, disposada a escoltar i a dosificar els seus consells i directrius.

Aquesta relació, que en si ja és educativa, contribueix a crear un reconeixement del valor que té l'alumne com a persona i que es troba allunyat del reconeixement que sol obtenir dels seus companys quan realitza actes disruptius.

Un professor no podrà tenir en cap cas més d'un alumne tutorat i, a més, es trobarà en contacte permanent amb la família, el tutor i el professorat de l'alumne. A més, dins el seu horari laboral, aquesta funció es compensarà amb l'eliminació d'altres tasques.

- **Establir la figura del mediador.**- No ho hem pogut fer en els últims cursos escolars, per diverses raons. Però donada la seua utilitat per gestionar els conflictes.
- La mediació implica establir polítiques de convivència cultural entre les diverses ètnies i nacionalitats presents a l'institut.
- **Aprofundir la democratització del centre.** Hem aconseguit en els últims anys el creixement quantitatiu de l'AMPA i n'hem intensificat la col·laboració, tal com s'explica a la memòria. En el curs actual s'ha constituït una associació d'estudiants.
- En els pròxims cursos hem de perfeccionar els mecanismes d'articulació de la junta de delegats, l'associació d'estudiants, l'AMPA, el claustre, la COCOPE, la comissió d'activitats extraescolars i el Consell escolar. Hem comprovat que un increment de la participació de tots els estaments enriqueix el centre, li dona coherència i el cohesionen i, de retop, facilita la motivació de l'estudiant per a l'estudi.
- Continuar millorant els **processos qualitius en Formació Professional i Batxillerat:**

Bàsicament a través de l'elaboració obligatòria de treballs interdisciplinars monogràfics d'investigació, tal com s'explica en el Programa d'enriquiment curricular que hem engegat enguany.

- Continuar millorant la **cooperació entre el professorat** a través d'accions que ja es duen a terme però que cal renovar cada curs, donada la quantitat de professorat sense plaça definitiva que passa pel centre. Són accions com:
 - a) Control des de la direcció de les reunions mínimes de coordinació pedagògica de departament.
 - b) Facilitació de les reunions de caps de departament d'una mateixa àrea. Poden fer-se a través de la xarxa informàtica per a eliminar temps de presència física al centre.
 - c) Cobertura de totes les hores de dedicació al centre de forma inexcusable per a realitzar les tasques que legalment corresponen al professorat.
 - d) Repartiment de totes les funcions a realitzar de forma equitativa, de manera que no hi haja desequilibris entre professors que treballen molt i professors que treballen poc.
 - e) S'impulsa, tal com hem vist, la realització d'activitats conjuntes entre professors de diferents assignatures per tal de transmetre la idea del coneixement com a globalitat i no parcel·lat a través de les matèries.

f) L'equip de tutors actuarà com a tal tot acordant les activitats de tutoria, en col·laboració amb l'orientador.

g) Es busca la comunicació eficient entre els professors d'un mateix grup, sobretot a través de la xarxa informàtica.

18. Avaluar tots els programes educatius de l'institut i el funcionament de cadascun dels seus òrgans, com a garantia de qualitat.-

Aquest projecte educatiu no tindria sentit si no quedara clar que cada un dels programes educatius enunciats, més els que ja es vénen desenvolupant al centre, així com cada un dels òrgans col·legiats i individuals del centre han de ser avaluats periòdicament. Aquesta és la garantia d'un treball racional que serveix per anar desenvolupant l'organització que és l'institut.

Durant el període de temps que s'acorde es reuniran les diferents comissions d'avaluació constituïdes a l'efecte entre el professorat del centre sota la coordinació de la direcció o la direcció d'estudis i valoraran el treball realitzat en cada un dels camps següents:

- Actuació del professorat i de l'alumnat en cada grup. Relació entre el professorat i entre el professorat i els alumnes.
- Actuació del tutor en cada grup i dels tutors personals.
- Actuació dels equips d'avaluació.
- Actuació de l'equip directiu.
- Actuació del consell escolar.
- Actuació de cada departament didàctic i del departament d'orientació.
- Actuació de la COCOPE.
- Actuació de la figura del mediador.
- Relació amb entitats externes; Taleia, Junta Municipal, centres adscrits, altres instituts de la zona, etc.
- L'ús de les llengües al centre.
- El projecte educatiu de centre.
- El reglament de règim interior.
- El projecte curricular de centre.
- Compliment de les obligacions professionals per part del professorat.
- Anàlisi de les qualificacions de l'alumnat.
- Actuació de l'equip directiu.
- Programes de diversificació, Integra, ACIS, PASE, Enriquiment curricular i d'altres programes especials.
- Participació de l'alumnat en la gestió del centre.
- Revisió del context escolar, socioeconòmic i sociolingüístic.
- Consergeria i secretaria.
- Relacions famílies-centre
- La cantina.

El mètode i periodicitat de l'avaluació diferirà en cada cas i serà proposada pel claustre de professors i fixada pel consell escolar. Tanmateix, cada comissió d'avaluació estarà formada per agents neutrals, entre els quals pot haver-hi alumnes. La informació recollida i les conclusions estaran a l'abast tant de les persones implicades en l'avaluació com dels òrgans competents. A més, constituïran la base per redefinir les polítiques del centre.

Bàsicament el mètode de l'avaluació consistirà en entrevistes i qüestionaris elaborats *ex profeso* que recolliran els punts de vista dels diferents agents implicats en cada programa i en cada òrgan. Amb els resultats d'aquestes entrevistes i qüestionaris hom elaborarà un informe que serà revisat prèviament pels agents implicats i arreglarà els aspectes a millorar en cada cas.

Exemple: *Avaluació de l'actuació de la junta d'avaluació de 3rB*

Una comissió de dues persones (un professor i un alumne) que no pertanguen a la junta d'avaluació, amb l'assessorament de la psicopedagoga, qui prèviament s'haurà entrevistat amb la meitat del professorat de la junta i amb una part representativa dels alumnes del grup, elaborarà un qüestionari per als professors, un altre per als pares, un tercer per als alumnes i, finalment, un quart per a la junta directiva amb la intenció d'obtenir informació sobre assumptes tals com: facilitat de comunicació entre els alumnes, entre els professors i amb la família, anàlisi dels conflictes sorgits durant del curs, mètodes de treball del professorat i de l'alumnat, comparació entre intencions i resultats de professors, alumnes i pares, coordinació entre el professorat, adequació dels materials usats i d'altres aspectes que durant les entrevistes prèvies hagen pogut aparèixer.

Finalment, amb la informació recollida s'elaborarà un informe seguint algun model que s'haurà preestablert. Els resultats de l'avaluació que siguen generals seran d'accés públic, mentre que les qüestions particulars seran d'accés exclusiu als afectats i a la direcció del centre. La comissió avaluadora signarà una clàusula d'estricta confidencialitat.

- Demanar el **suport explícit de la inspecció** per tal de dur endavant aquest projecte educatiu.
- **Condicionar** la implementació de tots els objectius anteriors als esdeveniments en les condicions econòmiques del centre i als canvis en les condicions laborals dels docents.

7. Avaluació del projecte de direcció

Els indicadors per avaluar aquest projecte estan implícits en el punt 18 de l'apartat anterior. Els resultats anuals seran un indicador del sentit del procés.

8. Composició i organització de l'equip directiu

Secretaria: Cecilio Albero Ruiz, en l'actualitat cap del departament d'Informàtica. És un informàtic expert que ha configurat, en col·laboració amb el seu departament, els instruments informàtics que serveixen per a la comunicació i gestió del centre. A més, gestiona eficientment els Cicles Formatius de l'institut.

Vicedirecció: Regina Balbastre Garcia, amb experiència en equips directius d'altres instituts, ha portat endavant múltiples iniciatives pedagògiques, entre les quals cal destacar l'organització del projecte *Comenius* del nostre institut, que ha estat considerat modèlic per la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.

Direcció d'estudis: De moment, no hi ha cap professor amb destinació definitiva al centre disposat a ocupar aquest càrrec. Si no hi ha cap professor que accepti el càrrec en un termini raonable de temps, suggerim nomenar en comissió de servei, donada l'excepcionalitat del cas, l'actual cap d'estudis, **Jorge López Lluch**, de trajectòria reconeguda sobradament pel claustre de professors de l'IES Font de Sant Lluís, per l'AMPA i pels representants de l'alumnat de l'institut.

La tasca de Jorge López ha estat decisiva en l'evolució positiva que ha seguit el nostre centre al llarg dels últims cursos. És per això que considerem que la qualitat del treball que es realitza al centre es veurà minvada si prescindim del seu treball.

ANNEX 4

PROGRAMA DE DIRECCIÓ

IES “JOAN FUSTER”

(SUECA)

Vicent Baggetto i Torres

“En els papers íntims, que no ha de llegir ningú, és on hem de procurar de no fer faltes d’ortografia” (Joan Fuster i Ortells)

Índex

1.- INTRODUCCIÓ (<i>ANÀLISI DE LA SITUACIÓ DEL CENTRE</i>).....	p. 5
1.1. Una miqueta d'història de l'IES "Joan Fuster" de Sueca.....	p. 5
1.2. L'entorn de l'Institut.....	p. 6
1.3. L'IES "Joan Fuster" avui.....	p. 7
2.- DESENVOLUPAMENT (Objectius a curt i mitjà termini).....	p. 9
2.1. Per nivells d'ensenyament.....	p. 9
2.2. Professorat.....	
	p. 11
2.3. Alumnat.....	
	p. 12
2.4. Pares i mares de l'alumnat.....	
	p. 12
2.5. CEFIRE.....	p.13
2.6. Ajuntament.....	p. 13
2.7. Projectes de Centre.....	p. 13
2.8. Serveis complementaris.....	p. 14..
2.9. Departament d'orientació.....	p. 15.
2.10. Coordinació amb els Centres de Primària adscrits.....	p. 15
2.11. Personal d'administració i serveis.....	p. 15
2.12. Secció d'Ensenyament Secundari de Sollana de l'IES "Joan Fuster".....	p. 15
2.13. Inspecció educativa.....	p. 16
3.- ESTRATÈGIES D'ACTUACIÓ I/O PLANS DE MILLORA.....	p. 16
3.1. Per nivells d'ensenyament.....	p. 16
3.2. Professorat.....	p. 17
3.3. Alumnat.....	p. 17
3.4. Pares i mares de l'alumnat.....	p. 18
3.5. CEFIRE.....	p. 18
3.6. Ajuntament.....	p. 18
3.7. Projectes de Centre.....	p. 18
3.8. Serveis complementaris.....	p. 19
3.9. Departament d'orientació.....	p. 19
3.10. Coordinació amb els Centres de Primària adscrits.....	p. 19
3.11. Personal d'administració i serveis.....	p.19
3.12. Secció d'Ensenyament Secundari de Sollana de l'IES "Joan Fuster".....	p. 20
3.13. Inspecció educativa.....	p. 20

4.- RECURSOS HUMANS I MATERIAL AMB QUÈ ES PRETÉN (DE) POSAR EN MARXA EL PROGRAMA.....	p. 20
5.- INDICADORS O PARÀMETRES DE LA GESTIÓ DE LA QUALITAT EN EL CENTRE: MODALITAT,	p. 21
5.1. Indicadors de gestió del clima del Centre.....	p. 21
5.2. Indicadors de gestió per Departaments.....	p. 22
5.3. Indicadors dels processos a l'aula.....	p. 22
5.4. Indicadors de gestió per a l'alumnat.....	p. 23
5.6. Indicadors de gestió per a les famílies de l'alumnat.....	p. 23
6.- PROCEDIMENTS D'AVAUACIÓ DE LA GESTIÓ DIRECTIVA.....	p. 24
7.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	p. 26
8.- AMB CARÀCTER OPTATIU, PODRÀ FIGURAR LA COMPOSICIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU DE LA CANDIDATURA.....	p. 28
ANNEXOS.....	p. 29
A.1. "Plan estratégico de Sueca. Análisis cualitativo".....	p. 29
A.2. "Plan estratégico de Sueca. Análisis DAFO".....	p. 31
A.3. "Plan estratégico de Sueca. Posició relativa de los principales factores de competitividad territorial.....	p. 37

1.- INTRODUCCIÓ (ANÀLISI DE LA SITUACIÓ DEL CENTRE)

1.1. Una miqueta d'història de l'IES "Joan Fuster" de Sueca

L'Institut d'Educació Secundària "Joan Fuster" de Sueca naix com a IES de Sueca l'agost de 1996 per unificació dels antics Instituts de BUP, "Joan Fuster", i de Formació Professional, "Ribera Baixa". Després dels preceptius tràmits, Consell escolar de Centre, Consell escolar municipal, rebrà definitivament el nom de "Joan Fuster".

L'antic Institut de Batxillerat va ser, al seu origen, un Institut laboral depenent dels salesians que començà a funcionar pels volts dels anys seixanta del segle passat. En anar-se'n els salesians, l'Ajuntament de Sueca lliurà en usdefruit els edificis al *Ministerio de Educación* per a la seua conversió en Institut de Batxillerat. Malgrat això, se'n reservà la propietat dels terrenys, la qual cosa va ser font de greus problemes, no resolts fins, si fa no fa, uns deu anys. A les acaballes dels setanta, per la seua banda, s'erigí l'Institut de Formació Professional gràcies a l'entusiasme d'un grup de professors suecans.

El candidat que signa aquestes línies arribà al "Joan Fuster" el mes d'octubre de 1982, poc abans de la "*pantanà*", sens que per això calga establir-hi cap nexa causal. Amb el temps, va ser Cap d'estudis nocturns (dos anys) i posteriorment Vicedirector (un parell de cursos més). El 1991 és elegit Director pel Consell escolar del Centre. Van ser els anys dels inicis de la implantació anticipada del (aleshores) nou sistema educatiu, la LOGSE, que de forma pionera i ja fora de les condicions "de laboratori" en què s'havia "experimentat" anteriorment vuit Instituts d'arreu del País ens vam embarcar. Fou un procés dut paral·lelament i coordinada pels equips directius i els Claustres de professorat dels dos antics Instituts suecans, ardu i treballós, però extraordinàriament fecund i satisfactori.

Amb la creació de l'IES, any 96, comença la "història contemporània" de l'educació secundària pública a Sueca. Un incís pel que fa això, l'oferta educativa a la nostra vila és ben peculiar: set o vuit escoles privades concertades per només dues de públiques en Primària i Secundària obligatòria (en aquest cas, només les privades); any sí, any no, oferta privada de Batxillerat. En conclusió, menys pes actualment de l'ESO, major importància –qualitativa i quantitativa– dels Batxillerats i dels Cicles Formatius de la Formació Professional específica. Hi tornarem més endavant. Aquell curs 1996-1997, ultra la unificació, el nou IES rebé l'alumnat de Primer Cicle de l'ESO, els anteriors 7é i 8é d'EGB de les dues escoles públiques de Sueca. L'equip directiu, presidit per l'ara candidat i format per part dels equips dels antics Centres, es veié absolutament *dépassé par les événements*; no hi hagué més gestió possible que evitar que «es cremara la barraca»; no hi hagué més acció de govern que fer front, fins i tot físicament, a "quadrilles" de (no vull adjectivar), de dins i de fora, que feien gairebé impossible la normal vida de l'Institut. Fou senzillament horrorós.

Com tot en aquesta vida, però, acabà el curs, es formà un nou equip directiu encapçalat també per l'actual candidat i ens afanyàrem a redreçar el rumb del Centre, cosa que, per bé que molt poc a poc, puc dir amb satisfacció que vam aconseguir. Alhora, centràrem els nostres esforços en equilibrar el funcionament de l'Institut i en ampliar-ne l'oferta formativa: nous Cicles, Batxillerat d'Arts, professionals de Pedagogia Terapèutica i de Logopèdia, etcètera. La següent etapa, amb el mateix reelegit Director

però amb un equip molt renovat, la que ara fineix, ha estat marcada per l'inici de les obres de remodelació i d'adequació del Centre, obres encara a dia d'avui inacabades, to i que semblen pròximes al final. L'obra s'ha realitzat, a petició nostra, en dues fases: primerament, intervenció sobre l'antic IB (aulari general, aules específiques, tallers), a més del bastiment del nou gimnàs, fet que va permetre conjuminar obra a l'antic IB i activitat docent a l'antic IFP (més una trentena d'aules prefabricades); segonament, des de setembre passat, ocupació dels nous aularis i actuació sobre l'antic IFP per tal de fer les dependències administratives i de serveis, que al llarg d'aquest curs s'han instal·lat en prefabricades.

Abans, però, de continuar analitzant el present del Centre i les perspectives i els objectius de futur és saó de fer una ullada al nostre voltant.

1.2. L'entorn de l'Institut

Sueca, capital de La Ribera Baixa del Xúquer, té a hores d'ara al voltant de 25.000 habitants i un ample terme municipal inclòs al parc natural de l'Albufera que abasta fins a la zona marítima amb El Perelló i El Mareny de Barraquetes (entitats locals menors ara com ara) i Les Palmeres.

L'estructura econòmica de la ciutat i de la comarca (llevat de Cullera) continua a tenir una forta base agrària, terres d'arrossars i de tarongers fonamentalment, que condiona el *tempo* i les activitats de la població. En els darrers anys, no obstant això, es constata l'increment de les activitats de la petita empresa (cas remarcable: imprentes) i del sector terciari, el dels serveis, tradicionalment concentrat a la zona de la mar.

En aquesta direcció, la de l'increment del sector de serveis com a font de desenvolupament per a Sueca, apunta el "Pla estratègic de Sueca"¹, elaborat ara farà un parell de legislatures municipals, a la redacció del qual va tenir el plaer de col·laborar el candidat en qualitat de Director de l'Institut.

En el passat, la comarca "exportava" mà d'obra, sense qualificació, per a treballs agrícoles de temporada, especialment a França; ara, el món canvia, sense arribar als nivells d'altres zones de la Comunitat, comença a "importar-la" (El Perelló, Sollana; continue deixant a banda Cullera), amb les òbvies repercussions al sistema educatiu. Comptat i debatut, el volum d'alumnat estranger escolaritzat a l'IES "Joan Fuster" de Sueca no és massa gran, sobre tot si ens comparem amb altres zones del País, però – per a nosaltres– comença a ser significatiu.

Tant la ciutat com la comarca són zones valencianoparlants, respectuoses amb i amadores de sa llengua. L'IES "Joan Fuster", és clar, fou un Centre pioner en l'ensenyament en valencià i està plenament normalitzat en tot allò en què és competent. Fa de l'ús normal, normalitzat i normativitzat del valencià (d'acord amb la definició i els usatges de l'Acadèmica Valenciana de la Llengua) i de la seua promoció i

¹ S'annexen aquelles parts que es consideren més rellevants per a la realització d'aquest Projecte de Direcció: una Introducció on es palesen els objectius de l'estudi, relació de persones entrevistades, anàlisi DAFO (oportunitats, amenaces, punt forts i punts febles) i situació de Sueca en relació als principals factors de l'entorn local (evolució de la població, estructura d'edats i particularment formació i qualificació professional –amb dades específiques referides a l'Institut– i coneixement del valencià).

enaltiment un dels seus principals senyals d'identitat (*cfr.* Projecte Educatiu de Centre, consultable a <http://intercentres.cult.gva.es/joanfustersueca/>),:

“Un dels nostres objectius prioritaris és, doncs, l'arrelament de l'Institut al medi, i naix del convenciment que treballar en un Centre o en un altre, en un poble o ciutat o en uns altres no és intercanviable. La consolidació, la potenciació i l'augment de l'ensenyament en valencià (i de tota la vida del Centre en general) és una de les principals concrecions d'aquest arrelament al medi: som un Institut normalitzat fins on ens és administrativament possible -i amb vocació normalitzadora. Ens guia també la decidida aposta per una escola pública i valenciana com a condició necessària en el procés de redreçament i retrobament del nostre poble”).

Més endavant, en parlar de la procedència i de la composició de l'alumnat de l'Institut, comprovarem fins a quin punt són reals i importants aquestes afirmacions, val dir, de quina manera l'IES “Joan Fuster” de Sueca, fruit de la situació descrita, actua com a pol d'atracció d'altres poblacions de la comarca els col·legis de les quals no estan “adscrits” al Centre.

Aprofite l'avinentsa per indicar que les relacions institucionals són immillorables, cosa que no sempre resulta fàcil, perquè sempre s'ha actuat, s'actua i s'actuarà, si és el cas, amb el màxim rigor i professionalitat i fent prevaler els interessos col·lectius a les majors o menors afinitats personals.

1.3. L'IES “Joan Fuster” avui

Féiem esment més amunt del terrorífic curs 1996-1997. A més de les circumstàncies ja referides, caldria recordar que en aquells moments l'Institut arribà al seu màxim històric quant al nombre d'alumnes: vora 1.500 (concretament el curs 1997-1998). Passat el temps, el Centre està estabilitzat: un any per un altre 1.100 o 1.200 alumnes. La minva s'explica, d'una banda, en el fet que aleshores no s'havia universalitzat l'Ensenyament Secundari Obligatori (cal recordar l'abassegadora presència de la privada concertada als primers nivells de l'ensenyament a Sueca) i, d'una altra, en la creació de la Secció de l'IES “Joan Fuster” a Sollana, per no parlar de les decisions dels darrers anys de l'Administració educativa que, en molts casos contra el parer raonat de l'Institut, ha retallat sistemàticament el nombre de grups autoritzats, tant a l'ESO com al Batxillerat i als Cicles Formatius.

Ara com ara la situació és la que tot just es descriu sintèticament.

- a) *Primer Cicle de l'ESO.* Com a Centres adscrits, les escoles públiques de Sueca (“Escoles Carrasquer”, “Cervantes”, El Perelló i El Mareny), de Riola (“Miguel Hernández”) i de Fortaleny (“Sant Antoni Abat”); ara bé, com déiem adés, l'IES “Joan Fuster” de Sueca exerceix en la pràctica, dins –és clar– de la més estricta legalitat, quasi com a Centre comarcal, car moltes famílies d'Albalat de la Ribera, de Corbera, de Llaúri, de Benicull o de Polinyà del Xúquer, tot i haver de renunciar a la gratuïtat del servei de transport escolar i a la possibilitat de rebre

beques de menjador, s'estimen més haver d'esperar a les resultes del procés ordinari d'escolarització que no a deixar passar l'oportunitat de dur els seus fills i les seues filles a l'Institut de Sueca, i no només –era la referència anterior– per l'ensenyament en valencià, que també, sinó per la qualitat i la diversificació de la nostra oferta educativa. Pel que fa a l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, comptem amb un aula de suport a càrrec d'un professor de pedagogia terapèutica i amb dos logopedes a temps parcial que atenen, a tall d'exemple, dos alumnes amb síndrome de Down, a una sorda-muda i a dos alumnes amb disfàsia.

- b) *Segon Cicle de l'ESO.* Ens nodrim fonamentalment del nostre alumnat de Primer Cicle, però detectem una tendència creixent al pas de la privada concertada a la pública, i això per dues possibles raons, més complementàries que no pas contradictòries: d'una banda, alumnes amb dificultats que esperen que els millors recursos d'atenció a la diversitat de l'Institut els permeten de “remuntar el vol”; d'altra, alumnes amb bon rendiment acadèmic i amb la previsió de continuar estudis de Batxillerat o de Cicles Formatius que consideren més convenient accedir en eixe moment a l'Institut. Val a dir que l'experiència avala aquesta decisió: en general, els resultats de l'alumnat que, en tot o en part, ha cursat la Secundària Obligatòria a l'IES són palesament millors en Batxillerat o Formació professional que no els qui arriben ja a la postobligatòria. Tot i que en mereixerà una posterior reflexió, no ens podem estar de fer alguna referència ara i ací al tractament de la diversitat. L'IES “Joan Fuster” de Sueca fou capdavanter en la implementació dels Programes de Diversificació Curricular, els quals ens han donat magnífics resultats al llarg dels anys, tot permetent no només l'obtenció del Títol de Graduat en Secundària a la major part de l'alumnat que els ha cursat, sinó fins i tot a l'accés a carreres universitàries a alguns alumnes, per bé que –és clar– una minoria. No vam reeixir, però, amb un Programa d'Adaptació Curricular en grup que muntàrem uns quants cursos fa: potser ens equivocàrem en el plantejament. D'altra banda, cal dir que fins el moment hem centrat el gruix dels esforços de reforçament i de desdoblaments en el 3r curs de Secundària, mes, després de l'entrada en vigor de la LOQE i tenint en compte per on raonablement “aniran els tirs” en la seua “reforma”, potser caldrà replantejar-se el fet de dedicar més recursos al Primer Cicle d'ara endavant, car un cert desplaçament dels “problemes” (val a dir, tant acadèmics com de capteniment) s'hi comença a fer evident.
- c) *Batxillerat.* Les quatre actuals modalitats de Batxillerat són impartides a l'Institut. Humanitats i Ciències Socials i Ciències de la Salut de Ciències de la Natura i de la Salut com a herència de l'antic IB, Científico-tècnic i Tecnològic com a herència de l'antic IFP. Cal afegir, ja ho havíem dit, el Batxillerat d'Arts, aconseguit –per tal de completar la nostra oferta educativa– després de la creació de l'IES. Oferta màxima, per tant, i amb una àmplia i consolidada optativitat. Quant als resultats de les Proves d'accés a la Universitat, cada any s'acosten, si és que no arriben, al 100%.

- d) *Formació Professional específica.* Ara com ara, el Centre disposa d'una bona oferta de Cicles Formatius, tant de Grau Mitjà com de Grau Superior, pertanyents a tres Famílies professionals: Administratiu, Manteniment i Automoció (parlant col·loquialment). Administratiu: Gestió administrativa (Grau Mitjà), Administració i Finances (Grau Superior), Secretariat (*idem, eadem, idem*); Automoció: Electromecànica de vehicles (Grau Mitjà); Instal·lacions i manteniment electromecànic de maquinària i conducció de línies (Grau Mitjà) i Manteniment d'equip industrial (Grau Superior). No obstant això, com recordarem al seu moment, l'Institut considera imprescindible l'ampliació de l'oferta de Formació Professional específica, si més no, per completar la Família d'Automoció amb els Cicles Formatius de Xapa i pintura (Mitjà) i el Superior d'Automoció. Més endavant, farem la concreció de les gestions que hem dut a terme. Quant a l'alumnat, si a l'anàlisi del *Primer Cicle* ressaltàvem el caràcter quasi comarcal de l'Institut, ara bé que podríem remarcar-ne un de supracomarcal (La Safor especialment).
- e) *Programes de Garantia Social.* Capítol a banda mereixen els Programes de Garantia Social. De fa anys funciona, de vegades millor, de vegades pitjor, a l'Institut un Programa de Garantia Social d'Ajudant de reparació de vehicles. Aquest curs hem recuperat el Programa de Garantia Social d'Auxiliar d'oficina, muntat fa dos cursos, perdut l'any passat i enguany recuperat, si bé no amb perspectives de magnífics resultats (si més no aquesta és la tendència).

M'he centrat en aquest apartat sols en aquells aspectes que parlen de la "docència directa" i, de moment, he omés, deliberadament, qualsevol referència a uns altres aspectes: relació amb les famílies de l'alumnat (i, en particular, amb l'Associació de Pares i Mares), paper del Claustre i del Consell escolar, professorat, alumnat, personal auxiliar i de serveis, horari del Centre, el fenomen –a Sueca, relativament recent– de la immigració², els serveis complementaris oferts pel Centre, etcètera. La raó és que els tractaré, aquests aspectes a què suara he fet referència, a l'apartat d'objectius.

2.- DESENVOLUPAMENT (*Objectius a curt termini i a mitjà termini*)

2.1. Per nivells d'ensenyament

- *Primer Cicle de l'ESO.* Els canvis introduïts per la LOQE quant a avaluació, promoció i titulació (repetició en 1r curs, exàmens extraordinaris, etcètera) i el fet que no siga previsible la seua alteració amb la "reforma" actualment en curs de l'esmentada Llei Orgànica fan pensar, ho déiem anteriorment, en la necessitat d'eixamplar les mesures

² Com déiem a l'apartat 1.2., comença a ser significativa la presència d'alumnat estranger, tot i que, ni de bon tros, aclaparadora. 46 alumnes, dels quals 33 a l'ESO (17 al Primer Cicle i 16 al Segon Cicle), repartits com tot seguit es detalla. Nacionalitat alemanya, 3; algeriana, 2; argentina, 3; armènia, 1; boliviana, 1; brasilera, 2; búlgara, 1; colombiana, 9; cubana, 2; equatoriana, 5; francesa, 1; italiana, 1; lituana, 4; marroquina, 1; mexicana, 2; portuguesa, 2; romanesa, 4; xilena, 1.

d'atenció a la diversitat en el Primer Cicle de la Secundària Obligatòria, ja que trobarem més aviat que no pas fins el moment alumnat desmotivats (transformable, per tant, en potencialment conflictiu o "fracassat"). En aquest sentit, estem treballant ja per aconseguir una segona plaça de Pedagogia Terapèutica per al proper curs.

- *Segon Cicle de l'ESO.* Caldrà estar a l'aguait del possible avançament de l'edat d'incorporació de l'alumnat als diversos Programes d'atenció a la diversitat per tal d'ajustar els recursos a la previsiblement nova situació. Una altra consideració, comuna a tot el conjunt de l'etapa: hom ha fet particular esment fins ara a l'atenció a l'alumnat amb dificultats i mancances a l'aprenentatge (i, malgrat el que es dirà a continuació, caldrà insistir-hi), però, arribats en aquest punt, cal dir que el fet de dirigir recursos i esforços a aquest tipus d'alumnat –en tant que ens demana un esforç suplementari– no ens ha de fer perdre de vista que és "un" segment de l'alumnat, que el gruix de la població escolar té unes altres característiques i que, finalment, també escolaritzem alumnat que excel·leix en rendiment i en actitud i que aquest també demana una "atenció" a la seua "diversitat".
- *Batxillerat.* Els objectius a assolir pel que al Batxillerat s'han de centrar a l'enfortiment de l'oferta, del treball, del nivell i dels resultats. Fa ja prou de temps que el professorat del Centre treballa en la línia de no convertir el 1r curs de Batxillerat en una mena de "cinqué de l'ESO", la qual cosa –per les inèrcies arrossegades i per la procedència del nostre alumnat, recordeu ara allò que fa unes pàgines esmentàvem– no sempre resulta fàcil. Un Batxillerat de només dos anys potser siga el més coherent amb el conjunt del sistema, però si no ens el prenem de manera absolutament seriosa correm el perill que els nostres alumnes reben una educació insuficient per a la vida universitària, per a la Formació Professional Superior o simplement per a la seua incorporació al mercat laboral. En aquest sentit, podem dir clarament que l'objectiu és el de "no baixar la guàrdia" i el de millorar la relació alumnat matriculat i alumnat que aprova en juny i es presenta de forma majoritària a les Proves d'Accés a la Universitat.
- *Formació Professional específica.* Com s'ha mencionat anteriorment, l'objectiu immediat és la consecució del Cicle Formatiu de Xapa i pintura (mitjà) i del Superior d'Automoció per tal de completar l'oferta de la Família Professional que ara mateix tenim incompleta; per tant, els esforços, s'hi adrecen prioritàriament.
- *Els Programes.* En alguns sectors de la comunitat educativa corre la brama que sempre parlem del mateix: de l'alumnat amb problemes actitudinals i/o d'aprenentatge. Tot i no ser exacta la imatge, però, no és absolutament incorrecta; és la tendència cap a què s'encamina l'escola pública si entre tots no hi posem remei. No mantinc que el canvi en el Decret d'admissió de l'alumnat siga la solució màgica, però crec que hi contribuiria a bastament; altrament dit, potser no és condició suficient,

mes em sembla que sí que seria condició necessària (es nota que sóc “mestre” de Filosofia i que tinc formació lògica?). No insistiré, doncs, ara en el fet que també cal tractar la “diversitat” per dalt; en qualsevol cas, l’experiència de molts anys de docència i de bastants de Director em diu que la dedicació, la voluntat, la cura en la feina aconseguen la “reinserció”, i demane excuses pel terme “patibulari”, d’un bon nombre – que no de tots, ep!– dels alumnes que es troben en les situacions descrites. Cal, així, perseverar en els actuals Programes d’atenció a la diversitat.

- “*Conclusión de lo antedicho*”. La peculiar estructura educativa de Sueca, amb l’amplíssima preponderància de la privada concertada en Infantil i Primària, com ja ha estat dit, fa que –al meu parer– l’Institut d’Educació Secundària “Joan Fuster” de Sueca s’haja de plantejar el seu esdevenidor, sense bandejar l’ensenyament secundari obligatori (i crec que n’he parlat prou), fonamentalment com un Centre amb una oferta màxima, el més àmplia i variada possible, de Batxillerat i de Formació Professional específica. Si més no, en aquesta direcció hem treballat –i n’hi ha quedat constància– i esperem continuar treballant-hi.

2.2. Professorat

Un Institut que ha arribat a tenir gairebé cent trenta professors dels quals uns són Mestres adscrits a la plantilla de l’IES, uns altres Professors de Secundària (de l’antic BUP i de l’antiga FP) i entre ells Catedràtics per oposició i d’altres “conditícs”, i també Professors tècnics i antics Mestres de taller, ja em comprendreu, no és gens fàcil de dirigir. Les tradicions de tots aquests (sub)col·lectius –no hi ha cap *animus injuriandi* en l’expressió– són divergents i sovint contradictòries i la tasca d’harmonitzar-les no és gaire senzilla. Malgrat això, a despit de tots els entrebancs que objectivament la situació ha posat, hom pot dir que, en aquest sentit, hem aconseguit de fer de l’Institut una “casa (i una “causa”) comuna”. Així, doncs, l’objectiu –una volta estabilitzada la plantilla de professorat, llevat d’alguna família professional– és el manteniment de la cohesió actual, la qual permet la integració fàcil del nou professorat, més si tenim en compte el fenomen que ara mateix s’esdevé: el Centre és ple de professores i de professors, alguns fins i tot “de plantilla”, uns altres interins o en comissió de serveis, que en el seu dia en van ser alumnes; com a professor seu que, en molts casos, vaig ser és un motiu de gran satisfacció, com a Director actual considere que és una bona prova d’aquell *arrelament al medi* anteriorment citat del nostre Projecte Educatiu de Centre (*vid. p. 3*).

Un altre aspecte a destacar, un altre objectiu a aconseguir o situació a mantenir, segons els casos, és el correcte funcionament i l’harmonia dels diferents òrgans de control de i de participació en la vida del Centre. Un Claustre molt nombrós exigeix per part de l’equip directiu una dosi suplementària de claredat i de concisió en el plantejament i en el tractament dels temes en què aquell –el Claustre– és competent i demana també un modèlic funcionament de la resta d’instàncies de l’Institut: els Departament didàctics (i els seus Caps), d’una banda, la funció tutorial, d’una altra, així com la Comissió de coordinació pedagògica i fins i tot la creació de comissions de

treball *ad hoc* per a l'estudi i l'elaboració de propostes sobre temes concrets com enguany s'ha fet amb la neteja i la conservació de les instal·lacions del nou Centre.

Vull manifestar, per últim, el màxim compromís amb el professorat, però alhora la màxima exigència (fins el punt que les actuals funcions del Director permet).

2.3. Alumnat

Des del punt de vista de la participació i de la presa de decisions, ja que dels aspectes acadèmics ja se n'ha parlat anteriorment i se'n parlarà posteriorment, l'objectiu ha de ser la promoció de la participació responsable del conjunt de l'alumnat, ben divers per cert, ja que hi conviuen des dels xiquets i les xiquetes de Primer Cicle fins a adults treballadors als Cicles Formatius de Grau Superior.

Caldrà, doncs, fer revifar la Junta de Delegats i de donar més protagonisme als representants de l'alumnat al Consell escolar del Centre en el quefer quotidià de l'Institut.

De vegades, el dia a dia, l'acumulació de tasques burocràtiques o les mateixes dificultats del nostre treball ens poden fer perdre de vista que la finalitat última de la nostra actuació professional és la creació de les millors condicions per a la formació acadèmica i personal de l'alumnat.

Una qüestió que preocupa, i molt, ara com ara, als Instituts, és el "clima" que s'hi viu; altrament dit, quin és el capteniment, quina és la conducta, quin és el comportament o l'actitud de l'alumnat. Pel que fa a això, hom pot dir que, passats els moments inaugurals de l'IES ja referits, la situació a l'IES "Joan Fuster" de Sueca és paradigmàticament normal: els problemes de manca de motivació o de rebuig del sistema que anys arrere se centraven fonamentalment al Tercer curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori sovintegen ara al Segon curs i fins i tot al Primer curs, raó per la qual esmentàvem adés que caldria ser amatent a allò que les noves normatives determinen respecte de les mesures d'atenció a la diversitat en l'actual procés de revisió de la LOQE. El fet que no hi haja *nihil novum sub sole* no obsta perquè de vegades el professorat (i els Caps d'estudis!) no hagen de passar per situacions poc agradoses. En tot cas, "qui dia passa, any empeny".

2.4. Pares i mares d'alumnes

Com a principi general, l'objectiu ha de ser el manteniment del més estret contacte, de la major rapidesa en la transmissió d'informació i d'una gran transparència amb les famílies de l'alumnat. Si som capaços de complir aquestes tres condicions, entre d'altres, donarem un bon servei als usuaris i per afegiment haurem aconseguit de sortejar una potencial font de conflictes.

Si això és així amb les famílies del conjunt de l'alumnat, què no caldrà dir de l'Associació de Pares i Mares? El mateix, *corregido y aumentado*. No hi ha un altre objectiu possible que el manteniment de les òptimes relacions actuals amb l'AMPA.

2.5. CEFIRE

La relació amb el CEFIRE que ens correspon, el d'Alzira, és tradicionalment ha estat molt estreta. Hem proporcionat, proporcionem i proporcionarem les nostres instal·lacions com a seus de diferents cursos de formació del professorat en què de manera significativa participen les nostres professores i professors. Però no només això, sinó que –a més a més– el professorat de l'Institut ha actuat en qualitat de ponent en diversos cursos, com ara el dedicat a l'obra de Joan Fuster, analitzada des d'una perspectiva filosòfica, les sessions del qual es desenvolupen aquests mesos a *Ca Fuster* i en què el candidat té l'honor de col·laborar. Objectiu, doncs, perseverar-hi.

2.6. Ajuntament

La col·laboració institucional amb l'Ajuntament de Sueca (i amb alguns altres Ajuntaments de la comarca) ha estat i és molt estreta. Des de la planificació, per exemple, del transport escolar (i no solament de les "rutes" oficials: funciona a Sueca, amb el suport econòmic de l'Ajuntament i el recolzament de l'AMPA, un servei d'autobús subvencionat per a l'alumnat de la vila que viu en zones allunyades del Centre, situat al mig de la partida, a l'eixida est de la població, cara a la mar) fins a l'ajuda en tasques de manteniment *mucho más allá del cumplimiento del deber*, tot passant –i és només un exemple– per la implicació directa amb l'intercanvi que, de fa un parell de cursos, mantenim amb el *Lycée "Aristide Briand"* d'Evreux, a la llunyana *Normandie* francesa.

És rellevant remarcar que aquest magnífic nivell de col·laboració és possible pel respecte escrupolosíssim que des de l'Institut s'ha tingut vers la màxima institució representativa de la ciutat, independentment de la composició política de l'Ajuntament. Com a persona i com a ciutadà el Director de l'Institut té tot el dret a mantenir les posicions que vulga ("*¡dentro de un orden!*"); com a representant institucional i de l'Administració, la seua obligació és la de mantenir les millors relacions possibles i la màxima fluïdesa d'interlocució amb les autoritats municipals. Aquesta és la meua posició.

2.7. Projectes de Centre

El Projecte Educatiu de Centre fou elaborat prenent com a base el PEC de l'antic IB "Joan Fuster" al llarg, si la memòria no em traeix, del curs següent al de la unificació, ço és el curs 1997-1998. tot i els canvis legislatius, normatius, manté viu i actual el seu esperit, car la declaració d'intencions que expressa encara és vigent. Caldria, nogensmenys, actualitzar-ne alguns apartats, incorporar-ne de nous potser i, en tot cas, millorar-ne la redacció (vegeu cita Portada).

Quant al Projecte Curricular de Centre, que com el PEC té la seua base als documents de l'antic IB, malgrat haver estat revisat fa tres o quatre anys, se centra encara majoritàriament a l'ESO, parla poc del Batxillerat i quasi ignora la formació professional. L'Ordre d'avaluació a l'ESO recentment publicada obliga a una profunda revisió del PEC (originàriament redactat en el context de l'aplicació de la LOGSE); malgrat això, però, com que ens trobem en una fase de reflexió prèvia a reformes

legislatives, sembla més prudent esperar la nova LOQE, o el que siga, abans de no endinsar-se a la procel·losa mar de refer el Projecte Curricular de Centre.

Aquest plantejament és extensiu al Reglament de Règim Intern de l'Institut. Tard o d'hora, i si és ara millor que més endavant, qui en té la facultat i la responsabilitat haurà "*de hincar el diente*" al més que obsolet *Decret de drets i deures de l'alumnat...* Mentrestant, els Centres tenim la sensació de viure en una mena de "llibre" normatiu en el qual potser és millor no pensar.

De la seua banda, el Pla d'Acció Tutorial és ben definit i actualitzat; caldrà, tanmateix, incorporar les actuacions necessàries per tal d'informar l'alumnat de l'ESO de la situació generada per la reintroducció de les proves extraordinàries de setembre i la recuperació de la figura d'"assignatura pendent".

Last but not least. Respecte del Pla Anual de Normalització Lingüística, només reproduir el que, any rere any, figura en la Programació General Anual del Centre: l'Institut "Joan Fuster" de Sueca es troba normalitzat al màxim nivell que li és possible, ja que, tot i ser un Centre de Programa d'Ensenyament en Valencià, en absència de "catalogació lingüística" de les places de plantilla en ensenyament secundari (concurs general de trasllats, comissions de serveis...), no en podem anar més enllà. És clar que ací es palesa una reivindicació, un objectiu, si voleu.

2.8. Serveis complementaris

Transport. L'oferta actual, i la previsiblement futura, es descriu tot seguit. L'alumnat de Riola i Fortaleny (adscrits) disposa d'una "ruta" de transport, l'única en funcionament ara després que l'alumnat de Sollana i El Romaní haja estat escolaritzat a la SES de Sollana. L'alumnat de Perelló i Mareny, entitats locals menors, frueix d'"ajudes individuals de transport" i fan servir el transport discrecional. Els pares i les mares de l'alumnat d'altres localitats de la comarca, procedent d'escoles no adscrites i, per tant, sense dret a transport col·lectiu o ajudes individuals, s'organitzen de manera autònoma. Aquells que viuen al casc urbà de Sueca, ja ha estat dit, compten amb un autobús subvencionat per l'Ajuntament. Tot això s'aplica, és evident, a l'alumnat de Secundària Obligatòria, l'únic amb què hi ha obligació legal per part de les autoritats educatives; no obstant això, l'Institut gestiona un any sí i un altre també l'ús del transport col·lectiu de la "ruta", cas d'haver-hi places lliures a l'autobús, per l'alumnat de Batxillerat i de Cicles Formatius.

Menjador. No disposem de servei de menjador escolar *qua* tal, ço és, com s'entén seguint el model de l'Educació Primària, però sí un "bar-cafeteria" o "cantina" on l'alumnat de Primer Cicle d'ESO pot dinar "de calent" els dies que fa classe matí i vesprada. Objectiu: caldria replantejar-se l'actual mòdul horari del Primer Cicle.

2.9. Departament d'Orientació

Una de les tasques encomandades al Departament d'Orientació del Centre és la detecció de les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, tant dels qui ingressen a l'Institut com d'aquelles que ja teníem escolaritzats, per tal de dur a terme les intervencions escaients (adaptacions curriculars, derivació cap als diferents Programes, etc.). Les actuacions orientadores se centren, *como no podía ser de otra manera*, en el Quart curs d'ESO (cap al Batxillerat, cap als Cicles Formatius de Grau Mitjà o cap a la vida laboral... o cap al no-res!) i en el Segon curs de Batxillerat (cap a la Universitat o cap als Cicles Formatius de Grau Superior, fonamentalment), sense deixar de banda els Cicles Formatius de Grau Mitjà o a l'alumnat dels diferents Programes.

Particular interès té, al nostre parer, la campanya que tots els cursos fan els Departaments de les Famílies professionals, d'acord amb el Departament d'Orientació, a l'alumnat de 4 d'ESO de la privada concertada de Sueca (recordeu allò dit a la *Conclusió* del punt 2. 1.), d'informació de l'oferta dels Cicles Formatius de Grau Mitjà impartits al Centre.

2.10. Coordinació amb les escoles de Primària adscrites

A banda de la tasca específica que realitza el Departament d'Orientació de l'Institut, coordinadament amb el Gabinet psicopedagògic municipal, de fa anys l'equip directiu, sempre els Caps d'estudis, ocasionalment el mateix Director, manté reunions abans de l'acabament del curs amb els Tutors i les Tutores dels cursos de Sisè de Primària de tots els col·legis adscrits a fi d'obtenir informació de primera mà sobre l'alumnat que, previsiblement, haurem d'escolaritzar el curs següent, particularment per la configuració dels grups. Com a objectiu, es pot plantejar la millora de la comunicació de la informació escrita entre les escoles i l'Institut.

2.11. Personal d'administració i serveis

L'actual dotació de personal d'administració i serveis, correcta en línies generals, també és producte de la unificació l'any 1996 dels dos antics Instituts. Una excepció: la creació fa dos cursos de la Secció d'Educació Secundària de l'IES "Joan Fuster" a Sollana, ara en parlarem, suposà la pèrdua d'una conserge que va ser adscrita a l'esmentada Secció.

2.12. Secció de Sollana

Hem dit suara que fa dos cursos es creà la Secció de Sollana. La *política* de la "casa mare" pel que fa a l'autonomia, o més aviat la independència, de la Secció ha estat d'absolut respecte i de no ingerència o intromissió en el seu funcionament. No ha sigut tutelada ni tan sols des de la distància, i això per una evident raó: quan des de la Inspecció educativa es va demanar parer i col·laboració a la Direcció de l'IES "Joan Fuster" de Sueca per posar en marxa la Secció, vam oferir el bo i millor de les nostres persones (he estat a frec d'escriure "personal": mai no m'ho hauria perdonat) per tal que nasqués amb totes les garanties, a despit de perdre per al Centre d'origen dues

magnífiques professores i gestores, ara destinades en comissió de serveis al “brot” *sollanero*. Són un luxe per a qualsevol Centre i, feina feta, espere recuperar-les aviat com a companyes i com a amigues, si més no.

2.13. Inspecció educativa

No es tracta, pròpiament parlant, d'un objectiu, ni vull ficar-me on no em demanen, però a *mon avis* del bon funcionament de la Inspecció educativa i de la bona relació i la confiança mútua entre aquesta i els equips directius depèn en gran mesura el correcte desenvolupament de la vida dels Centres. Ho volia deixar escrit.

3.- *ESTRATÈGIES D'ACTUACIÓ I/O PLANS DE MILLORA*

3.1. Per nivells d'ensenyament

- *Primer Cicle de l'ESO. Segon Cicle de l'ESO.* Les actuacions que cal dur a terme, els plans de millora que s'han de configurar, han de respondre a la necessitat de conjuminar l'equitat en l'atenció a l'alumnat (tant en els grups regulars com per mitjà dels diferents Programes), l'esforç i l'exigència en el treball, el control exhaustiu del possible “absentisme escolar”, el tractament específic que reclama el nou alumnat immigrant (el fenomen no és massiu a Sueca ara com ara, però comença a ser significatiu), la voluntat que la majoria de l'alumnat pugui estar en condicions d'obtenir el Títol de Graduat en Secundària i el fet objectiu representat per les característiques, la tipologia i les necessitats de la població a escolaritzar obligatòriament fins, si més no, els setze anys. I tot això s'ha d'intentar fer compatible amb la millora del clima de treball a l'aula i a l'assoliment de més bons resultats acadèmics en el procés d'ensenyament-aprenentatge. El manteniment i, fins on siga factible, l'increment de les mesures actualment implementades (pedagogia terapèutica, logopèdia, desdoblaments, reforços, Programes específics, etcètera), al llarg de tota l'etapa, és imprescindible.
- *Batxillerat.* Qualsevol plantejament a fer quant al Batxillerat ha de basar-se en un fet peculiar i característic del nostre Centre, de Sueca i de la comarca. Les escoles públiques (“Escoles Carrasquer”, col·legis “Cervantes”, El Perelló, Mareny de Barraquetes; a banda de Riola i Fortaleny, és clar) nodreixen l'Institut d'alumnat de Primer Cicle d'ESO. Els col·legis privats concertats (Centre d'Educació Infantil “Sant Josep i Sant Antoni”, “Escoles Jardí de l'Ateneu suecà del Socors”, “Lluís Vives”, “Unió Cristiana”, “Nostra Senyora de Fàtima”, “L'Encarnació” i “Maria Auxiliadora” –salesianes– ho són d'Infantil, Primària i Secundària, llevat del primer, és a dir, mantenen l'alumnat al llarg de totes aquestes etapes (encara que s'aprecia una certa tendència a sol·licitar l'escolarització a l'IES en Tercer curs), però cap d'ells –llevat, i no tots els anys de *l'Asilo*– no ofereix postobligatòria, ni Batxillerat ni Formació Professional específica. Aquest fet, peculiar i característic déiem suara, fa de l'Institut un Centre on conflueix pràcticament tot l'alumnat de Sueca i d'una part important de la comarca que vol continuar estudis de Batxillerat o de Cicles Formatius. Així, doncs, les autoritats educatives, a l'hora de fer les previsions i d'autoritzar els

grups, haurien de tenir ben present aquesta situació i no obsessionar-se amb el “mapa escolar”, perquè, per molt que ho diga el “mapa”, el gruix –quantitatiu i qualitatiu– de l’oferta educativa de l’IES “Joan Fuster” de Sueca es troba en la postobligatòria (vegeu 2.1. “*Conclusión de lo antedicho*”). Queda dit.

- *Formació Professional específica.* Li escau tot el que s’acaba de dir a l’apartat de *Batxillerat*. És precisament per això que duquem un parell d’anys d’importants esforços per tal d’aconseguir completar l’oferta de Cicles Formatius, tant de Grau Mitjà com de Grau Superior, de la Família de Manteniment de Vehicles i que considerem vital l’ampliació fins i tot a d’altres Famílies Professionals.
- *Els Programes.* Al llarg del present Programa de Direcció se n’ha parlat a bastament de la situació actual al Centre i de la importància. En l’avenir, es procedirà d’acord amb les novetats que es puguen introduir i/o amb el manteniment d’algunes de les figures ja existents, sempre en la línia d’oferir el màxim servei, amb la màxima qualitat, al màxim d’usuaris.

3.2. Professorat

El professorat de l’Institut, a hores d’ara bastant estable (parle, és clar de la “plantilla”), ha fet un gran esforç. Primer l’època de la implantació anticipada, després l’assumpció del Primer Cicle i la unificació, més tard les diverses reformes legislatives i curriculars i, per acabar-ho d’adobar, més de dos cursos en obres al Centre coexistent amb les normals activitats lectives. Qui no ho passat no sap què és això! Aquesta situació bé que podria haver provocat un daltabaix en les relacions professionals i personals entre el professorat i entre aquest i l’alumnat. No ha estat així, afortunadament, gràcies al magnífic capteniment, a la paciència i al *savoir faire* de totes i de tots. Compliments... i gràcies! Ara, en albirar el final de les obres, és l’hora de reivindicar una vida del Centre més dinàmica i participativa per mitjà de totes les estructures de l’Institut, tant regulars com *ad hoc*, i de plantejar-se col·lectivament nous reptes i projectes en tots els àmbits: en el pròpiament acadèmic, amb la voluntat de millorar els resultats; en el de la gestió, tot col·laborant en fer avançar la convivència al Centre des del convenciment que aquest Institut i no un altre és “el nostre” Institut; en l’intel·lectual i professional, amb la constant actualització de coneixements, tècniques, estratègies i metodologies.

3.3. Alumnat

També l’alumnat, d’igual manera que el professorat i la resta de la comunitat educativa, és clar, ha hagut de treballar en condicions no idònies i també se li ha d’agrair el capteniment. No obstant això, la previsible sentida sensació de “provisionalitat” ha comportat un cert allunyament, una certa desvinculació del Centre que ha tingut com a conseqüència deixadesa en l’ús i en la conservació de les instal·lacions una volta ocupats els nous aularis i tallers. La qüestió va ser tractada en Claustre i es va fer una comissió *ad hoc* en què participa l’alumnat –i que ha donat lloc a unes quantes reunions de delegats, per exemple– ensems amb el professorat; s’han elaborat diverses propostes en el debat de les quals ens trobem ara mateix. És en aquesta línia que cal continuar treballant: la corresponsabilització de l’alumnat en l’elaboració de les normes i en la presa de decisions, fins on això és possible, és una

bona via de vinculació al que al capdavant és “sa casa” durant uns quants anys. D'acord amb els resultats de l'experiència que estem duent a terme, aprofundirem en aquest camí: consell de delegats, paper dels representants de l'alumnat en el Consell escolar, comissions mixtes, etcètera.

3.4. Pares/mares d'alumnes

La vinculació al Centre de les famílies de l'alumnat no hauria de ser exclusiva de les mares i dels pares dels més menuts ni produir-se fonamentalment quan hi ha problemes o situacions conflictives. Les estratègies d'actuació, en aquest sentit, ja estan dissenyades i són operatives (em remet a allò dit en 2.4.).

3.5. CEFIRE

A l'apartat 2.5. descrivíem els nivells de col·laboració amb el CEFIRE d'Alzira; en 3.2., el necessari reciclatge del professorat. Convindria ara afegir la vinculació de la Formació Professional específica amb el CEFIRE de Xest.

3.6. Ajuntament

Res a dir, llevat que la burocràcia de vegades és lenta. Tant a nivell “polític” com a nivell “tècnic”, les nostres demandes i peticions –que, òbviament, no poden ser sinó més que raonables– solen ser ateses eficaçment. Potser convindria remarcar la important presència de claustrals de l'Institut al Consell escolar municipal i la gran col·laboració que presten a la Comissió municipal d'escolarització, per exemple.

3.7. Projectes de Centre

En aquesta “legislatura” caldrà procedir a la revisió dels diferents Projectes. La màxima urgència se centrarà, però sempre d'acord amb els terminis de revisió de la LOQE que ens marcaran el calendari possible, és palés, en el Projecte Curricular de Centre i en el Pla d'Acció Tutorial. La revisió del Reglament de Règim intern dependrà de la del *Decret de drets i deures de l'alumnat...* i de redefinició de les competències del Consell escolar de Centre. La del Projecte Educatiu de Centre, si es dona el cas que aquest candidat fóra seleccionat i nomenat, tot i ser el Projecte més antic, no correria tanta pressa, ja que els principis que s'hi enuncien són, salvades les distàncies temporals i de context, si fa no fa els mateixos. Quant al Pla Anual de Normalització Lingüística, no vull insistir en allò declarat a l'apartat 2.7.

3.8. Serveis complementaris

Transport. Com que no hi ha més possibilitat d'intervenció que el control mensual de la prestació del servei de la "ruta" de transport, ens hi centrarem a fi d'evitar algun petit problema puntual que es pugui produir. Actualment, conviuen dos models d'horari diferents, d'acord amb els mòduls horaris de l'Institut, que al Primer Cicle de l'ESO és, sense entrar en detalls de minuts, de 9 a 14 hores tots els matins i de 15'30 a 18 hores les vesprades de dimarts i de dijous, mentre que al Segon Cicle és de 8'15 a 15 hores. Aquesta situació, herència del procés d'implantació anticipada de la LOGSE, haurà de ser revisada en l'immediat futur.

Menjador. Dues opcions: cas de mantenir-se l'actual model horari del Centre, caldria plantejar-se el fet d'anar cap a un model ple de "menjador escolar"; si s'admetera la unificació horària del conjunt de la Secundària Obligatoria, tot prenent com a exemple l'horari del Segon Cicle, no caldria i, a més a més, suposaria un important estalvi per a l'Administració.

3.9. Departament d'Orientació

Funciona més que raonablement, amb les funcions descrites al punt 2.9., entre d'altres (en tot cas, és particularment important la coordinació de les activitats de Tutoria). S'ha de ressaltar el fet que, amb la creació de la Secció de Sollana, un dels psicopedagogs que hi havia al Centre des de la seua institució hi va ser destinat, de manera que cal plantejar-se la recuperació d'aquesta segona plaça.

3.10. Coordinació amb les escoles de Primària adscrites

Imprescindible el manteniment del flux d'informació actualment establert, de les reunions periòdiques entre l'equip directiu de l'Institut i les Tutores i els Tutors dels col·legis. Millorable la comunicació escrita dels informes: s'ha de perseverar. Les dificultats que presenta l'escolarització de l'alumnat que prové de Centres no adscrits, sia per canvi de Centre sia per nova incorporació al sistema educatiu valencià, es resoldran amb el contacte directe amb els interessats, en el primer cas, o bé –a més a més– amb l'aplicació de la normativa vigent, en el segon cas.

3.11. Personal d'administració i serveis

De Nadal a quasi finals de gener d'enguany, hi ha hagut gravíssims problemes amb les places dels conserges, però, gràcies a la perseverança en les gestions i a la intervenció última i definitiva de la Inspecció educativa, es va poder superar la situació. Les administratives han patit també les incomoditats de les obres, suportades amb un esperit digne d'encomi. Res més a dir. Pel que fa a les netejadores, hauran de suportar resignadament l'augment de feina que els ha comportat l'ocupació de les noves instal·lacions de l'Institut, cosa que –naturalment– faran de grat.

3.12. Secció de Sollana

A finals del curs vinent acaba la comissió de serveis de la Vicedirectora i de la Cap d'estudis i és previsible la seua reincorporació a la plantilla de l'IES "Joan Fuster" de Sueca a la qual pertanyen. Si això és així, caldrà plantejar les relacions entre els dos Centres, sempre des del màxim respecte al professorat i al possible nou equip directiu de la Secció.

3.13. Inspecció educativa

¿Hay alguien ahí? Bromes –o complicitats– al marge, cal insistir en el fet que el binomi inspecció-equip directiu és bàsic. I ho és en una doble direcció: d'una banda, per garantir la legalitat i la legitimitat de les activitats dels Centres; d'una altra, com a mínim tan important i fonamental, per, des del coneixement veraç i exacte de la realitat de cada Institut, transmetre a les autoritats educatives les necessitats i les raonables peticions dels Centres.

4.- *RECURSOS HUMANS I MATERIALS AMB QUÈ ES PRETÉN (DE) POSAR EN MARXA EL PROGRAMA*

Sense el suport, l'ajuda i fins i tot la complicitat del professorat cap projecte no serà factible; la participació i el recolzament del Claustre són, doncs, imprescindibles. Però l'element clau en el bon funcionament de qualsevol Institut és, sens dubte, l'equip directiu. Crec que no exagere en afirmar que, de totes passades, la missió més complicada per a qualsevol Director o Directora és la de confegir un bon equip directiu, i ací és clau la figura del Caps d'estudis, autèntica clau de volta de tota l'arquitectura d'un Centre. La continuïtat de l'actual configuració de l'equip directiu (Director, Vicedirector, Caps d'estudis, Secretari, Vicesecretari i Cap d'estudis de Formació Professional específica) és *conditio sine qua non* no ja per al bon funcionament de l'Institut, sinó *tout court*, per al simple funcionament. L'amplitud i complexitat de l'oferta educativa, la mateixa estructura física de les instal·lacions, els mòduls horaris i l'elevat nombre d'alumnes (*Reglament Orgànic i funcional de Centres*) així ho exigeixen.

La Comissió de coordinació pedagògica, els Departaments didàctics, les Tutores i els Tutors, el Consell escolar i el consell de delegats són els instruments regulars de desenvolupament de les tasques educatives i de la participació dels diferents sectors de la comunitat escolar i, com a tals, instàncies el suport de les quals ha de cercar el Director, alhora que juguen també el paper de control de la gestió.

Els serveis socials dels Ajuntaments, amb els quals treballem de manera altament coordinada, fan una funció clau en la detecció i en la resolució de situacions potencialment conflictives (absentisme escolar, famílies desestructurades, etc.). no obstant això, en la línia d'allò reivindicat per les Jornades de Directores i Directors d'IES del País Valencià (Torrevieja, Alcossebre/Alcalà de Xivert, Gandia), professionals del treball o de la mediació social haurien de formar part del conjunt de treballadores i treballadors dels Centres públics, per no parlar-ne, per exemple, de personal sanitari.

Tot això pel que fa als recursos humans. Quant als materials, els crèdits regulars per a les despeses de funcionament són, com és obvi, la principalíssima font de recursos, complementada amb les aportacions de l'Associació de pares i mares i per les donacions de empreses i institucions (vinculades o no a la Formació en Centres de Treball).

5.- INDICADORS O PARÀMETRES DE GESTIÓ DE LA QUALITAT EN EL CENTRE...

En els quatre capítols anteriors d'aquesta mena de *novela por entregas* en què se m'està convertint aquest "Programa de Direcció", he optat per un registre lingüístic i per un tipus de redacció segurament poc usual en escrits d'aquesta mena. És la meua, reflexiva, manera de treballar; arribats en aquest punt, però, en què cal parlar d'"indicadors", de "paràmetres", d'"estratègies", trie ara una estructura més convencional. De tota la panòpia de temes possibles, seleccionaré aquells aspectes que potser han tingut fins el moment una menor presència als apartats anteriors. Així, doncs, em referiré al "clima" general del Centre, als Departaments didàctics, al treball a l'aula i a l'orientació i atenció a l'alumnat i a les famílies.

5.1. Indicadors de gestió del clima del Centre

ÀREES D'ACTIVITAT	FUNCIONS A REALITZAR
NIVELL D'ORGANITZACIÓ DEL CENTRE	Existència d'un Projecte de Centre capaç de vincular els diferents grups de l'institut per a la seua consecució. Existència d'una estructura organitzativa flexible que en possibilita la consecució.
LIDERATGE DE L'EQUIP DIRECTIU	Potenciació del correcte funcionament global del Centre.. Promoció de la integració del professorat. Execució del projectes del Centre de manera cooperativa i col·legiada. Identificació i definició d'una "cultura" pròpia del Centre. Potenciació de la investigació i de la innovació educativa. Promoció de la participació del professorat, dels pares i les mares i de l'alumnat en la vida del Centre.
GRAU DE PARTICIPACIÓ	Publicitat dels canals operatius de participació de la comunitat educativa en la vida del centre.
RELACIONS	Afavorir un clima de relacions positives entre els membres de la comunitat educativa.
CULTURA ORGANITZATIVA	Treball en equip del professorat. Plantejaments comuns sobre el <i>currículum</i> a desenvolupar.
SATISFACCIÓ DEL PROFESSORAT	Nivell de satisfacció professional del professorat.

5.2. Indicadors de gestió per Departaments

ÀREES D'ACTIVITAT	FUNCIONS A REALITZAR
PLANIFICACIÓ I PROGRAMACIÓ	Proposar el disseny marc del Projecte Curricular del Centre. Realitzar propostes de projectes educatius. Establir criteris d'adscripció del professorat. Promoure sistemes d'informació dels Projectes del Centre.
ORGANITZACIÓ I COORDINACIÓ	Organitzar sistemes d'agrupació de l'alumnat. Elaborar propostes d'organització de l'horari no lectiu del professorat. Determinar criteris complementaris dels horaris del professorat. Elaborar criteris d'avaluació i recuperació de l'alumnat. Coordinar els projectes curriculars.
DINAMITZACIÓ	Promoure projectes d'investigació i innovació curricular. Impulsar la formació i el perfeccionament del professorat.
AVALUACIÓ	Analitzar les propostes elaborades per al canvi i la millora del Centre.

5.3. Indicadors de gestió dels processos a l'aula

ÀREES D'ACTIVITAT	FUNCIONS A REALITZAR
PLANIFICACIÓ I PROGRAMACIÓ CURRICULAR	Elaboració en equip de programacions curriculars. Grau d'aplicabilitat de les programacions curriculars. Nivell de qualitat de les programacions curriculars utilitzades pel professor.
ANÀLISI DE PROCEDIMENT	Utilització de metodologies adaptades a les característiques de l'alumnat i de les matèries, així com d'estratègies adequades d'ensenyament. Riquesa de recursos educatius. Elaboració de sistemes escaients d'avaluació de l'alumnat. Aplicació d'un pla adequat de recuperació. Adequació de les estratègies d'aprenentatge. Qualitat de les activitats proposades a l'alumnat.
ORIENTACIÓ I AJUDA A L'ALUMNAT	Aplicació adequada del pla d'orientació i d'ajuda als alumnes. Informació i assessorament a les famílies de l'alumnat.
ORGANITZACIÓ DE L'AULA	Organització dels espais. Organització del temps.
CLIMA DE L'AULA	Existència de normes raonables de convivència. Aplicació constructiva de les normes. Existència d'expectatives altes pel que fa als alumnes. Existència de relacions positives entre els grups.

5.4. Indicadors de gestió per a l'alumnat

ÀREES D'ACTIVITAT		FUNCIONS A REALITZAR
GRAU DE SATISFACCIÓ AMB ELS CURRICULA DEL CENTRE		Qualitat dels <i>curricula</i> escolars desenvolupats pel professorat: les classes, les activitats, els deures, els sistemes d'avaluació. Qualitat dels <i>curricula</i> extraescolars.
ACTITUD I EXPECTATIVES DELS ALUMNES CAP AL CENTRE		Valoració de les experiències escolars en què participen. Percepció d'expectatives altes per part del professorat. Actitud positiva cap al Centre.
ORIENTACIÓ I AJUDA ALS ALUMNES		Existència de plans d'orientació i d'ajuda a l'alumnat.
CLIMA	CONVIVÈNCIA	Existència de normes de convivència raonables. Aplicació constructiva de les normes.
	RELACIONS	Existència d'interaccions positives entre els diversos grups del Centre.
	PARTICIPACIÓ	Existència d'un sistema adequat de participació.

5.5. Indicadors de gestió per a les famílies de l'alumnat

ÀREES D'ACTIVITAT	FUNCIONS A REALITZAR
GRAU DE SATISFACCIÓ AMB ELS CURRICULA	Qualitat del <i>curriculum</i> desenvolupat pel centre en els següents aspectes: adequació d'horaris, pla d'activitats, recursos, deures, sistemes d'avaluació. Qualitat del <i>curriculum</i> extraescolar.
NIVELL D'INFORMACIÓ	Nivell d'informació que rep del Centre respecte del progrés dels seus fills i de les seues filles. Grau d'ajuda que ofereix el Centre a les famílies i a l'alumnat.
PARTICIPACIÓ	Existència de canals operatius de participació de les famílies en la vida del Centre. Nivell de participació. Grau d'atenció a les peticions de les famílies.
CLIMA	Existència de normes de convivència raonables. Aplicació constructiva de les normes. Existència d'interaccions positives entre l'alumnat i el professorat. Existència de relacions positives entre les famílies i el Centre.

6.- PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ DE LA GESTIÓ DIRECTIVA

L'avaluació de la funció directiva és un dels grans reptes de futur del sistema educatiu valencià. Les Directores i els Directors dels IES del nostre País/antic Regne/Comunitat autònoma de fa temps reivindiquem, perquè *es justo y necesario*, perquè *es nuestro deber y (y sobre todo porque pueda que sea nuestra) salvación*, una àmplia autonomia de gestió i una real capacitat executiva. L'altra cara de la moneda és que cal retre comptes de què s'ha fet i de com s'ha fet, tant davant de la comunitat escolar com de les autoritats educatives. La meua modesta opinió és que l'actual (i res no fa preveure que siga modificat en acabar els treballs de revisió de la LOQE) concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de Directors es queda a mig camí. M'explique, qualsevol model pot tenir aspectes positius i aspectes negatius: els té el model d'elecció amb pes decisiu del Consell escolar i els té també el model "professional" (ho escric així, però jo ja he perdut la por a parlar directament del "Cos de Directors", i això venint d'on vinc!); la pitjor opció és, al meu parer, un mecanisme que barrege elements de diferents models, sobre tot perquè acaba integrant el pitjor de cadascun d'ells, més que no les virtuts. No vull estendre'm més; tan sols indicaré que les meues reflexions sobre aquesta qüestió estan escrites i són públiques i es poden trobar a la ponència sobre "La funció directiva" presentada, en nom de la Permanent de País, a les Terceres Jornades de Directores i Directors d'IES del País Valencià (Gandia, 2004) que figura a la pàgina web de la Permanent, ara Associació de Directores i Directors (<http://permanent-direct.webcindario.com>).

Com que el que hi ha, però, és el que hi ha, tot seguit es presenta un possible model de document-síntesi d'avaluació directiva basat en un altre de ja existent.

Nom i cognoms	
Número de registre personal	
Especialitat	
Centre	
Localitat	

INDICADOR	SATISFAC TÒRI	NO SATISFAC TÒRI	PROPOSTA DE MILLORA
1.- Gestió de les funcions de Direcció a criteri del professorat.			
2.- Gestió de les funcions de Direcció a criteri de l'alumnat.			
3.- Gestió de les funcions de Direcció a criteri del PAS.			
4.- Gestió de les funcions de Direcció a criteri de les famílies.			
5.- Gestió de les funcions de Direcció a criteri de la Inspecció educativa.			
6. Capacitat de delegació.			
7. Interés per fomentar la interlocució amb el professorat.			
8. Interés per facilitar la participació en les activitats del centre, tant escolars com extraescolars i complementàries.			
9. Interés per fomentar la interlocució amb l'alumnat i les famílies.			
10.- Capacitat de relació i comunicació amb els diferents sectors de la comunitat escolar.			
11.- Gestió democràtica.			
12.- Estratègies de resolució de conflictes.			
13.- Interés per la negociació en la recerca de consens.			
14.- Capacitat d'organització.			
15.- Voluntat de superació de problemes.			
16.- Capacitat de planificació.			
18.- Capacitat d'interlocució amb les institucions.			
19.- Proposta de plans de millora.			
20.- Voluntat d'informació constant.			
21.- Acceptació de programes innovadors.			
22.- La informació es divulga periòdicament a la comunitat educativa.			
23.- Es propicia la integració de la diversitat.			
24.- Es demana col·laboració en la resolució de conflictes			

D'acord amb això, la Valoració Global és

SATISFACTÒRIA

NO SATISFACTÒRIA

7.- REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES...

Ignore absolutament *the meaning* d'aquest apartat, si no és que allò que es demana dels pobres candidats a la Direcció dels nostres Centre públics siga l'elaboració d'una tesi doctoral o que passen una oposició al Cos de Directors (*vid. supra*).

Totes les publicacions teòriques referents a la funció directiva, en la LOGSE, en la LOQE o amb caràcter general, tant a l'Estat espanyol com *en el universo mundo* es troben a la xarxa a disposició de qui vulga consultar-les, així que m'estalvie el comentari. Dues cites, perquè no siga dit que no en faig, encara que la segona és autoreferent: *Cuadernos de Pedagogía* i les *Actes de la Comissió d'Educació del Congrés dels Diputats* (compareixença: 9 d' octubre de 2002) del debat de la LOQE.

Com que cal ser disciplinat i complir el manament de la *Resolució de 24 de gener...* (els de la llei de déu són una altra cosa), però, allà van unes quantes antigalles (i alguna que altra "perla") trobades a l'atzar.

Arroyo del Castillo, V.: Diagnóstico del rendimiento de las instituciones educativas en la educación actual. Instituto San José de Calasanz del CSIC. Madrid, 1969.

Bergareche, Enrique: Los principios de dirección empresarial y su aplicación a la dirección de la educación. Jornadas de estudio de la Hermandad de Inspectores, 1969.

C E I S: Evaluación: Manual de instrucciones. C E I S. Madrid, 1973-74.

Casado Tarancón, A.: Evaluación del profesorado. Revista Comunidad Educativa, n.º 59, junio, 1976. Madrid.

Castañeda, J. L.: Elementos de valoración del personal. Interciencias. Madrid, 1966.

CEDODEP: Técnicas de valoración del personal docente. Organización y Supervisión de Escuelas. CEDODEP. Madrid, 1966.

Comisión de Evaluación: Evaluación de la LGE y financiación de la reforma educativa (Estudio). Madrid, 1976.

García Pelayo, Manuel: La teoría general de sistemas. Revista de Occidente, diciembre, 1975. Madrid.

Gómez Dacal, G.: Bases para la dirección científica en la empresa educativa. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1973.

Gómez Dacal, G.: Evaluación de la calidad de la enseñanza. Revista Vida Escolar, n.º 170-171, junio-septiembre, 1975.

- Herrero Aleixandre, J. J.: Teoría de la valoración del personal. Rialp. Madrid, 1961.
- Latapi, S. Pablo: Proyecto de un sistema para evaluar al profesorado del CETYS y determinar sus sueldos. Progreso, n.º 10, 15 octubre 1969, año 5, t. 5. México.
- López Herrerías, José Ángel: Proyecto evaluados profesores-centros. *Ibidem*.
- Majault, J.: La formation du personnel enseignant. CE. Estrasburgo, 1965.
- Martínez Martínez, Enrique: Factores de referencia en la evaluación de profesores y centros. *Ibidem*.
- Moreno García, Juan Manuel: Organización de centros de enseñanza. Edelvives. Zaragoza. 1981.
- Newlin, Bruce: Puesta en práctica de la evaluación del profesorado. Revista La Educación Hoy, n.º 2, febrero, 1975.
- Ortega, Félix: Dimensión educativa de la evaluación: la autoevaluación. V Congreso de Pedagogía. Resumen de Ponencias y Comunicaciones. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1972.
- Rodríguez Diéguez, J. L.: La función de control en educación. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Madrid, 1970.
- Sanjuán Nájera, Manuel: Una guía de autoevaluación como instrumento de evaluación de docentes, V Congreso de Pedagogía. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1972.
- Simpson, R. H.: La autoevaluación del maestro. Paidós. Buenos Aires, 1967.
- Urbán Fernández, Fco. Javier: Evaluación de profesores y centros. Bordón: Reseña del V Congreso de Pedagogía, 1972.
- Velasco Garrido, Agustín: La evaluación del profesorado como respuesta a un problema de justicia intelectual. *Ibidem*.
- Wegwn, M. J.: Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- Wilkes, K.: Técnicas de supervisión para mejorar escuelas. Trillas. México, 1965.
- Wuszel, H.: Manual de registros y controles de personal. EMAN. México.

Quant a “experiències inèdites”, si això vol dir “no editades”, “no publicades”, *cfr.* la pràctica totalitat d’aquest Projecte de Direcció.

8.- *AMB CARÀCTER OPTATIU, PODRÀ FIGURAR LA COMPOSICIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU DE LA CANDIDATURA...* (ho escric *tel quel* perquè així figura a l'Annex II de la Resolució).

Primera providència. En un Projecte de Direcció elaborat i presentat el mes de febrer, quan la "legislatura" acaba el mes de juny, és una mica agosarat per part del candidat –ni que ho tinga tot *atado y bien atado*, car ja sabem què passa després– assegurar que la proposta d'equip directiu que s'hi inclou serà la definitiva. Amb aquestes cauteles, doncs, em limitaré a referir l'actual equip directiu, en el ben entès que la voluntat és la de garantir-ne la continuïtat de la major part dels seus membres, que han fet una digníssima i molt meritòria tasca; és cas que alguns o porten anys al càrrec o consideren que ja han acomplert la seua etapa i han palesat el seu desig de ser rellevats. De totes passades, hom pot garantir la continuïtat de la major part de l'equip; els mínims possibles canvis caldrà ajornar-los al "moment processal" oportú, a les acaballes de la "legislatura".

L'actual equip directiu està format per:

- Vicedirector. MIQUEL FURIÓ I DIEGO. Ha estat Vicedirector en diverses legislatures. Va ser el darrer Director de l'Institut de Formació Professional "Ribera Baixa" de Sueca abans de la creació de l'actual IES "Joan Fuster" de Sueca. Professor de Secundària: Valencià.
- Cap d'estudis. BERNAT PLANA I VERCHER. Fou Cap d'estudis a l'antic IFP i responsable de les aules d'informàtica (RAI) un quant temps. Professor de Secundària amb la condició de Catedràtic: Matemàtiques.
- Cap d'estudis. SALVADOR MESEGUER I MARTÍNEZ. Fou Cap d'estudis a l'antic IB, responsable de les aules informàtica (RAI) un quant temps i Cap de Departament. Professor de Secundària amb la condició de Catedràtic: Matemàtiques.
- Secretari. JEREMIES BARBERÀ I MARTÍ. Cap de Departament de Valencià durant molts anys, col·laborador de l'editorial *Bromera* i autor. Professor de Secundària amb la condició de Catedràtic: Valencià
- Vicesecretari. VICENT DUFAU I MESEGUER. Professor Tècnic: especialitat, Manteniment de vehicles.
- Cap d'estudis de Formació Professional específica. LLORENÇ CLAR I BALAGUER. Professor de Secundària: especialitat, Sistemes electrotècnics automàtics.

Fase de diagnóstico

Plan Estratégico de Sueca

Análisis cualitativo

Abril 1998

1. Introducción

El presente documento ha sido elaborado a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a aquellas personas de Sueca que, por su especial conocimiento de los temas que afectan al municipio, pueden ser consideradas representativas del mundo político, económico, comercial y social de Sueca, así como de las diferentes opiniones y puntos de vista existentes en el municipio.

El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar y recoger estas opiniones, **escuchando los puntos de coincidencia y de divergencia.**

En este sentido, no se trata de una encuesta que pretenda ser una muestra objeto de tratamiento estadístico, sino de conversaciones en las que el entrevistado expresa sus opiniones, obteniendo un termómetro social sobre los diferentes aspectos del municipio. No se trata de valorar el peso o la legitimidad de cada una de las opiniones sino únicamente compilarlas y exponerlas para poder reflexionar sobre las mismas.

Por tanto, el lector puede encontrar reflejados sus puntos de vista, pero también opiniones con las que no estará necesariamente de acuerdo. Entonces, será necesario recordar que el presente informe intenta reflejar de la forma más amplia opiniones más o menos subjetivas de los entrevistados y por tanto es normal la existencia de temas controvertidos.

Nos queda finalmente, agradecer a todas las personas entrevistadas, su interés y colaboración en la realización de este estudio, que, sin duda, permitirá enriquecer el debate y la reflexión sobre el modelo de futuro de Sueca y las líneas de actuación necesarias.

24 de Abril de 1998

2. Relación de Personas Entrevistadas

NOMBRE	ENTIDAD
1 Adsuar, José Luis	Presidente Mancomunidad Ribera Baixa
2 Barona, Flor	Ayuntamiento de Sueca
3 Baggetto, Vicent	Instituto Joan Fuster
4 Batalla, Juan	Ingeniero Técnico Agrícola
5 Benedito, Paco	Ente Agrícola Municipal
6 Bravo, León	Cooperativa Unión Cristiana (Naranja).
7 Casanova, Antonio	Muebles Casanova
8 Ferri, Vicent	UPV
9 Galletero, Carles.	Prisma Comunicació.
10 Gil, Salvador	Alcalde. PSPV
11 Guarinos, Abel	Teatro
12 Guillem, Alfredo	EPI
13 Hernández, Juanjo	Redactor PGOU
14 Lloret, Jaime	EU
15 Lloret, Toni	Profesor Economía Universidad de Valencia
16 Manzanero, Carlos	Director INEM
17 Marí, Fernando	Grupo Mixto
18 Marrades, José T.	CCOO
19 Nadal, Raúl	Centro Comercial
20 Nicolau, Joan	UGT
21 Part, Arturo	Independientes Perelló Marenys.
22 Pérez, Dolors	Diputada EU
23 Sánchez, Enrique	PSPV
24 Sánchez, Jesús	Director Saymopak
25 Torregrossa, Arturo	PP
26 Vendrell Caries	Psicólogo Municipal

Fase de diagnóstico

Plan Estratégico de Sueca

Análisis DAFO primera redacción Abril 1998

OPORTUNIDADES

- 1 Identificación de Sueca como un lugar para vivir. Posibilitar que sea lugar de primera residencia y progresiva consolidación de la segunda residencia como primera favorecido por el progresivo crecimiento hacia el sur de la ciudad de Valencia.
2. Acogida de iniciativas empresariales; especialmente las relacionadas con el sector agroindustrial que puede aportar mayor valor añadido a los productos y sectores tradicionales de Sueca.
- 3 Especialización en productos agrarios naturales y ecológicos. Las exigencias derivadas del propio Parque Natural de La Albufera exige orientar la producción con criterios medio ambientales.
- 4 Singularización de Sueca como centro productivo, de investigación y desarrollo de la industria del arroz.
- 5 Mejora de la capacidad de atracción de personas y capitales derivado de las nuevas infraestructuras de accesibilidad y mejora de la conectividad.
- 6 Potenciación del desarrollo turístico. Aprovechar la gran riqueza natural para ofrecer una alternativa de turismo natural y de calidad, en el que se combine la **costa** con los espacios verdes, la riqueza floral y animal.
7. Identificación de Sueca como centro cultural valenciano. La puesta en marcha del Centro de Estudios Fusterianos, en la antigua casa de Joan Fuster es, sin duda, un buen catalizador para hacer de este municipio referente cultural y potenciar la atracción de visitantes.

AMENAZAS

1. Aumento del índice de dependencia demográfica, derivado del envejecimiento de la población y del crecimiento negativo de la población.
2. Pérdida del potencial económico del arroz como consecuencia de:
 - Reducción de las subvenciones de la Unión Europea.
 - Disminución de las explotaciones agrícolas en activo por la falta de recambio generacional en las actividades agrícolas.
 - Pérdida de competitividad de las explotaciones arroceras frente a las producciones de terceros países.
3. Pérdida de los factores de capitalidad comarcal en favor de otros municipios.

Puntos Fuertes

1. El municipio de Sueca cuenta con una amplia oferta educativa-pública y privada-de calidad.
2. Existe una fuerte cohesión social interna en razón al origen. Uno de los hechos más singulares de Sueca es que la mayor parte de su población ha nacido en el mismo municipio. Según el censo de 1991, el 99,5% de los residentes mayores de 3 años entendían valenciano y un 90,6% eran capaces de hablarlo.
- 3 Singularidad económica histórica y cultural en la Comunidad Valenciana. Sueca es un municipio que acoge los principales símbolos valencianos. El Parque Natural de La Albufera, el arroz, la lengua y la cultura.
- 4 Buen nivel de infraestructuras públicas deportivas y de ocio
5. Derivado de su condición de capital comarcal, Sueca dispone de servicios administrativos y oficiales que facilitan la posibilidad de localización de actividades. Oficina del INEM, Juzgados comarcales y de primera instancia, delegación de hacienda, registro de la propiedad, compañía de agua, bomberos, etc.
6. Sueca, como capital del arroz, cuenta con centros de investigación de primer orden en el sector, la Granja IVIA, la cooperativa Coprosa.

7. Dentro del municipio también hay servicios que facilitan la localización y desarrollo de la industria agroindustriales, cooperativa de maquinaria agrícola de la Ribera Baixa, matadero municipal, mercado de abastos, etc.
8. Existencia de una Asociación de Comerciantes capaz de aqlutinar intereses y de concentraciones comerciales como La Plaza y el mercadillo de valor comercial reconocido.
9. A diferencia de otros municipios agrícolas en Sueca no se ha producido excepto en algunos sectores de la costa una presión residencial o industrial sobre el suelo agrícola.
10. La densidad de edificación y de destrucción paisajística es en la zona litoral inferior a la sufrida por otros centros urbanos competidores turísticamente.
11. Existencia de una gran superficie municipal que, sin necesidad de tener que presionar el suelo agrícola, permite acoger las infraestructuras que se consideren pertinentes.
12. Sueca está dentro dei área de influencia de las principales infraestructuras de comunicación de Oran capacidad.
13. Dispone de una buena comunicación y servicio ferroviario.
14. La densidad de población es inferior a la media de los municipios de la comarca; si bien la mayor parte de la población habita en el centro.
15. Dentro de los límites municipales existe suelo adecuado para construir, asi como una oferta de viviendas con unos precios inferiores a los niveles de Valencia ciudad y con un porcentaje de viviendas de protección oficial bastante importante.
16. Sueca es un municipio privilegiado en la Comunidad Valenciana por su entorno aerográfico natural de costa y por el Parque Natural de la Albufera. La superficie dei término municipal protegida equivale al 18,4% del total de zonas protegidas en la Comunidad Valenciana.
17. La calidad del aire es buena, con unas temperaturas moderadas y escasas oscilaciones térmicas anuales

Puntos débiles

1. El crecimiento demográfico de Sueca es inferior al de la provincia de Valencia y del conjunto de la Comunidad Valenciana. Entre 1960 y 1996 la población Sueca se incrementó en un 19,7%, mientras que en el mismo periodo la población de la Comunidad Valenciana aumentó en un 61,2%/a.
2. Progresivo envejecimiento de la población. En 1991 el índice de envejecimiento' era de 77; es decir que por cada 100 jóvenes había 77 personas mayores, mientras que en 1998, el índice de envejecimiento es de 118; es decir que por cada 100 jóvenes hay 118 personas mayores.
Asimismo, el índice de sobre-envejecimiento -población de 75 y más años/por población de 65 y más años- ha aumentado del 39,1 en 1991 al 41,2 en 1998.
- 3 Crecimiento natural de la población es negativo. Desde el inicio de los años 80 hasta mediados de los noventa el crecimiento natural ha pasado de ser positivo, a ser negativo. Esta tendencia de fuerte disminución oye la natalidad es bastante paralela a la de la sociedad española y valenciana; si bien la caída en la natalidad ha sido más pronunciada en Sueca.
- 4 El nivel de instrucción de la población de Sueca es inferior a los niveles de la provincia y de la Comunidad Valenciana, si bien se ha constatado que el nivel de instrucción de la población de Sueca entre 1981 y 1991 ha experimentado una evolución muy positiva. Así, la población analfabeta ha disminuido un 2% y la proporción de personas con estudios secundarios acabados ha pasado del 4,1 % al 19%.
5. Reducida presencia de mano de obra cualificada y adecuada a las necesidades de las empresa:;. Las empresas han de buscar en mercados exteriores el personal más cualificado.
6. Debido a la arraigada tradición agrícola, en cierta parte de la población se da la característica común de la falta de cultura empresarial.
7. La oferta de formación profesional y continua no se adecua de forma suficiente a las demandas del mercado y realidades económicas de Sueca.
8. Escasa predisposición por parte de los agricultores, especialmente arroceros, a la introducción de innovaciones tecnológicas en los procesos de comercialización.
9. La tasa de actividad de la población de Sueca, se sitúa por debajo de la media de muchos de los municipios vecinos, del conjunto de la provincia de Valencia y la Comunidad Valenciana. Esta circunstancia es debida, fundamentalmente, por la baja incorporación de la mujer al mercado de trabajo.
10. Escasa capacidad de generar nuevos puestos de trabajo por parte del tejido empresarial local.

11. Sueca es el único municipio de mas de 20.000 habitantes que, iunto con Cullera, se rige urbanísticamente por Normas Subsidiarias de Planeamiento Urbanístico; normativa que, a su vez, es la más antigua de toda la provincia.
12. Dentro del término municipal se han desarrollado, de forma desordenada y dispersa, asentamientos industriales que conviven con zonas residenciales. Esta situación es el resultado del proceso de crecimiento de la población, unido al hecho de que en el municipio no exista ninguna zona catalogada como polígono industrial.
13. La Inexistencia de infraestructuras industriales adecuadas ha ocasionado que Sueca, a diferencia de otros municipios próximos al área de Valencia, no se haya podido beneficiar de los asentamientos industriales. Y no haya podido dar acogida a las iniciativas empresariales locales.
14. Carencia de servicios a las empresas. Si bien el número de entidades financieras por habitante es superior que el de otras poblaciones colindantes.
15. Deslocalización de empresas por carecer de infraestructuras y de espacio adecuado.
16. Excesiva fragmentación de la propiedad del suelo, situación que dificulta la realización de inversiones e infraestructuras.
17. En relación al arroz la mayor parte de las actividades que le dan valor añadido, se encuentran fuera del municipio. Antiguamente en Sueca había 7 u 8 molinos de arroz. Hoy sólo existe uno, el de la marca SOS **y está** fuera del municipio.
18. Escasa rentabilidad de las explotaciones agrarias de dimensiones reducidas. Si bien el rendimiento por hanegada es superior a la media de la producción de los terrenos que rodean La Albufera las parcelas son muy reducidas; factor que dificulta la introducción de mejoras tecnológicas y organizativas y encarece el coste de la producción.
19. Sueca cuenta con un término municipal de difícil vertebración territorial. La gran extensión del municipios, unido a la existencia de una pluralidad de paisajes y de núcleos urbanos comunicados de forma deficitaria, con carencias importantes de servicios, dificulta la vertebración y articulación del territorio.
20. Débil aprovechamiento del importante atractivo turístico derivado de sus recursos naturales y de la diversidad medioambiental que integra su paisaje.
21. La red de carreteras existente entre los diferentes núcleos urbanos del municipio es inadecuada.
22. La carretera Narazet-Oliva está saturada, especialmente en épocas estivales.
23. La trama urbana de Sueca está dividida por dos barreras arquitectónicas, el paso de la N-332, que congestiona frecuentemente la entrada a Sueca y las vías del tren con pasos a nivel dentro del término municipal.

24. El transporte público interno que comunica los diferentes centros de población del Sueca es escaso y poco atractivo.
25. La comunicación por carretera entre los diferentes núcleos de la Ribera Baixa es, asimismo, deficitaria.
26. Inadecuada depuración de las aguas residuales urbanas del núcleo urbano. No obstante está prevista la construcción de una depuradora.
27. Coexistencia de un importante frente litoral orientado al turismo con la existencia de dos playas no aptas para el baño

Fase de diagnóstico

Plan Estratégico de Sueca

Posición relativa de los principales factores de competitividad territorial (provisional) Abril 1998

Formación y cualificación profesional.

El nivel de instrucción de la población es una variable fundamental y uno de los principales factores que pueden explicar las diferencias en los niveles de productividad y competitividad entre territorios. Es fundamental disponer de un sistema educativo desarrollado y de una elevada incorporación de la población al sistema educativo para facilitar el acceso al mercado de trabajo y mejorar los niveles de productividad y competitividad de la economía, así como las condiciones sociales de las personas. La tendencia generalizada tanto en España como en la Comunidad Valenciana ha sido una evolución importante en el nivel de instrucción logrado por la población. Cada vez más gente accede a niveles educativos más altos. Esta tendencia ha sido producida por la universalización del derecho a la educación que ha tenido como consecuencia mejor instrucción de las generaciones más jóvenes y, también por la incorporación plena de la mujer en los círculos educativos, hasta el punto de que actualmente hay más mujeres en gran parte de las universidades Españolas. Podemos afirmar que el nivel de instrucción de la población de Sueca en el año 1991 era ligeramente inferior al de la media del conjunto de 12 Comunidad Valenciana. Si comparamos el nivel de estudios terminados de la población de Sueca con el de la Comunidad Valenciana, observamos, salvo en el caso de los analfabetos, que a medida que incrementa el nivel de estudios, hay un diferencial negativo de la población de Sueca.

NIVEL DE INSTRUCCION. AÑO 1991

	SUECA	Comunidad Valenciana	Diferencia (Sueca - C. Valenciana)
Analfabetos	2,24°/0	2,95°/0	-0,71%
Sin estudios	23,55%	21,49%	2,06%
Primer Grado	38,69%	36,73%	1,96%
Segundo Grado	29,70%	31,89%	-2,19%
Otros	0,85%	1,21 %	-0,36%
Universitaria	4,96%	5,74°/0	-0'78%

Fuente: IVE y Elaboración propia

Así por ejemplo, es significativa la diferencia que hay en el nivel de formación de segundo grado (enseñanza secundaria, BUP, COU, Bachillerato y FP). Es importante señalar que el año 1991 una cuarta parte de la población de Sueca no tenía ningún tipo de estudios.

Como dato positivo de Sueca cabe destacar que el porcentaje de analfabetos es relativamente inferior al de la Comunidad Valenciana.

Otro dato bastante positivo, es que se ha constatado que el nivel de instrucción de la población de Sueca entre 1981 y 1991 ha sufrido una evolución muy positiva. Así la población analfabeta ha disminuido en un 2% y sobre todo la proporción de personas con estudios secundarios acabados ha pasado del 4,1% al 19,9%. También han aumentado los titulados universitarios (se incluye de 1 r., 2° y 3r. ciclo) en un 1 °/a.

EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA POBLACIÓN DE SUECA. 1981 A 1991

	SUECA 81	SUECA 91	Diferencia
Analfabetos		4,4%	2,2%
Sin estudios		38,6%	23,6%
Primer grado		48,9%	38,7%
Segundo Grado		4,1%	19,9%
Otros		0,0%	0,9%
Universitaria		4.0%	5,0%
			-2,2%
			-15,0%
			-10,2%
			15,8%
			0,8°%
			1,0°%

Es interesante destacar la contradicción existente en el sentido de que por un lado Sueca tiene un nivel medio de instrucción inferior al de la Comunidad Valenciana, pero por otro lado Sueca es la ciudad valenciana de los escritores, donde existe una importantísima tradición literaria y cultural.

Titulación de la población según el padrón de 1996.

La información que disponemos sobre el nivel de formación de la población de Sueca a fecha 1 de mayo de 1996 no es homogénea con la que se dispone del año 1991, debido a que las fuentes y el tratamiento de la información son distintos. En el primer caso se trata directamente del padrón proporcionado por el Ayuntamiento mientras que la información de 1991 se ha obtenido a través del Instituto Valenciano de Estadística. Por consiguiente el nivel de instrucción de la población de 1996 no es plenamente comparable al de 1991.

TITULACIÓN 1996

Analfabetos	1,70%
Sin estudios	30,25%
Primaria (graduado escolar, Bachillerato elemental, G .Elemental, EGB)	51,55%
Segundo Grado. (F.P., BUP, COU, Bachiller Superior)	10,94%
Universitaria (Licenciados, ingenieros, diplomados.)	5,21%
Otras	0.35%

Fuente: Elaboración propia a partir padrón 1996

En todo caso los epígrafes correspondientes al porcentaje de analfabetos y titulados universitarios sí son comparables. Así se constata una disminución en el porcentaje de analfabetos y un ligero aumento en el de licenciados.

Oferta educativa

Es necesario tener en cuenta que actualmente nos encontramos en un momento de transición de dos modelos educativos. Desde hace poco tiempo se ha empezado a aplicar la reforma escolar, con la que se sustituyen los antiguos estudios de EGB, BUP y COU, por la educación primaria (entre 6 y 11 años), la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, entre 12 y 16 años) y Bachillerato. Una de las principales novedades de la reforma educativa es el aumento de la obligatoriedad en la enseñanza hasta los 16 años.

En cuanto a la oferta educativa la aplicación de la reforma conlleva importantes cambios en algunos centros educativos. Algunas escuelas que antes realizaban el ciclo de la EGB, prolongan ahora su oferta a todo el ciclo de la ESO, es decir dos cursos más. Así mismo, el Instituto Público Joan Fuster, que antes acogía a estudiantes a partir de los 14 años, inicio de los cursos de BUP o de Formación profesional, ha iniciado los cursos desde primero de la ESO, es decir a partir de los 12 años.

Si comparamos la población escolarizada en los cursos 96-97 y la del 97-98 se observa una pequeña disminución en el número de alumnos escolarizados, se pasa de 4.406 alumnos a 4.312. (En el año 1991 había 4.875 personas que cursaban estudios en la población). Esta disminución se debe fundamentalmente a la disminución de la natalidad. Es previsible que en los próximos años se siga produciendo esta disminución en el número de alumnos al acabar los estudios generaciones numerosas nacidas a principios de los ochenta y en cambio incorporarse generaciones poco numerosas nacidas en los noventa. Esa disminución en el número de alumnos podrá permitir introducir mejoras en la calidad de la educación en la medida en que disminuyan los ratios de números de alumnos por aula.

Así mismo se constata la paulatina desaparición de los cursos del antiguo plan de estudios. Durante el curso 97 - 98 desaparece completamente la EGB, se impone la ESO y solo quedan 99 alumnos de BUP y COU del colegio Encamació.

Población Escolarizada.

NIVEL:	CURSO 96 - 97	CURSO 97 -98
Preescolar, Educación Infantil Primaria	2.140	2.063
8 ° EGB	218	-
1 ° ESO	333	303
2° ESO	187	330
3° ESO	442	472
411 ESO	240	331
1 ° Bachillerato	195	193
2° Bachillerato	195	223
BUP Y COU	263	99
Ciclos Formativos Grado Medio	108	158
Ciclos Formativos Superiores	55	
Programas Garantía Social	30	
Unidad de Diversificación Curricular		36
TOTAL	4.406	4.312

Fuente Ayuntamiento de Sueca.

En cuanto al ciclo de formación Primario, hasta los 12 años, la oferta está distribuida entre 4 centros públicos (los dos del núcleo urbano de los Colegios Públicos Carrasquer y Cervantes) y las dos pequeñas escuelas públicas de Ei Mareny de Barraquetes y El Perelló) y 6 centros privados concertados. (Nuestra Señora de Fátima, Encarnació, María Auxiliadora. Jardí de l'Ateneu. Lluís Vives y el de la Cooperativa Unió Cristiana.)

En relación a la oferta educativa de la ESO y bachillerato se constata una mayor proporción de plazas privadas en el 1º y 2º de la ESO, tres cuartas partes de las plazas, mientras que para el tercer y cuarto curso de la ESO y 1º y 2º de bachillerato la mayor parte de las plazas se concentran en el Instituto público Joan Fuster.

OFERTA PUBLICA Y PRIVADA DE LA ESO Y BACHILLERATO.

	Instituto Joan Fuster	Centros Concertados	TOTAL	%Centros Públicos	%Centros Privados
1º ESO	65	238	303	21,5%	78,5%
2º ESO	87	243	330	26'4%	73'6%
3º ESO	403	69	472	85'4%	14'6%
4º ESO	248	83	331	74'9%	25'2%
1º Bachillerato/ 3º BUP	193	39	232	83,2%	16'8%
2º Bachillerato/COU	223	60	283	78'8	21'2%
TOTAL	1.219	732	1.958	62'5%	37'5%

Fuente: Ayuntamiento de Sueca

Finalmente destacar el gran número de alumnos del Instituto Joan Fuster, que agrupa los antiguos centro de FP y bachillerato. Hay que señalar que esta escuela se ha convertido en los últimos años en un centro de atracción educactivo de ámbito comarcal dado que acoge un gran número de alumnos de otros municipios de la Ribera Baixa.

INSTITUTO JOAN FUSTER (Curso 1997/98).

	Instituto Joan Fuster
1 ° ESO	65
2° ESO	87
3° ESO	403
4° ESO	248
1° Bachillerato/ 3° BUP	193
2° Bachillerato / COU	223
Ciclos Formativos grado Medio	158
Ciclos Formativos grado Superior	89
Unidad diversificación Curricular	36
TOTAL	1502

Fuente Ayuntamiento de Sueca

