

## EL SENTIDO PRÁCTICO DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA EXPLICACIÓN DEL MEDIO SOCIAL

Vicent Josep Peris de Sales 

Doctor en Didàctiques Específiques Geografia. Universitat de València  
Cap de Departament IES Font de Sant Lluís, València.

[vj.perissales@edu.gva.es](mailto:vj.perissales@edu.gva.es)

### El sentido práctico del profesorado de enseñanza secundaria en la explicación del medio social (Resumo)

En 2015 el trabajo profesional en el instituto era rutinario y decepcionante desde nuestro punto de vista y ello nos motivó a buscar sentido al trabajo. Lo hicimos mediante una reflexión compartida con otros profesores en el grupo Gea-Clío y la elaboración de una investigación sobre un problema social y escolar que me preocupa: el acceso condicionado a los saberes culturales básicos por una parte importante de la población escolar, ubicada en los límites del sistema educativo. Las diferencias de rendimiento escolar se transforman frecuentemente en desigualdades sociales que dificultan el acceso a una ciudadanía digna. Planteamos que la distancia entre la cultura escolar y la familiar limita la capacidad de acceso y disfrute del derecho fundamental a la educación de un conjunto de alumnos identificados como periféricos. El sistema educativo les propone como medida reparadora un sistema segregador: los programas de segunda oportunidad, que crean un ambiente confortable para evitar la exclusión del sistema educativo. Hemos estudiado estos programas a través de documentos oficiales y entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos de estos programas en dos institutos. Los estudios de casos han constituido la fundamentación teórica que nos ha permitido contextualizar la propia práctica profesional. Los resultados han posibilitado definir una estrategia para modular la actitud del alumnado frente a la propuesta educativa que ofrece los contenidos a través del ámbito sociolingüístico. La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y asociaciones del área de escolarización han sido fundamentales para superar este problema escolar y social.

**Palabras clave:** educación; profesorado de enseñanza secundaria; desigualdades sociales; segunda oportunidad.

Recepción: 25 de julio de 2023

Aceptación: 22 de agosto de 2023



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional  
© Copyright: Vicent Josep Peris de Sales, 2023.

## **El sentit pràctic del professorat d'ensenyament secundari en l'explicació del medi social (Resum)**

El 2015 el treball professional a l'institut era rutinari i era decebedor des del nostre punt de vista i ens va motivar a buscar sentit a la feina. Ho vam fer mitjançant una reflexió compartida amb altres professors al grup Gea-Clío i l'elaboració d'una investigació sobre un problema social i escolar que em preocupa: l'accés condicionat als sabers culturals bàsics per una important porció de la població escolar, ubicada als límits del sistema educatiu. Les diferències de rendiment escolar sovint es transformen en desigualtats socials que dificulten l'accés a una ciutadania digna. Plantegem que la distància entre la cultura escolar i la familiar limita la capacitat d'accés i gaudi del dret fonamental a l'educació d'un conjunt d'alumnes, identificats com a perifèrics. El sistema educatiu els proposa com a mesura reparadora un sistema segregador: els programes de segona oportunitat, que creen un ambient confortable per evitar l'exclusió del sistema educatiu. Hem estudiat aquests programes a través de documents oficials i entrevistes semiestructurades a companys professors i alumnes dels programes a dos centres educatius. Els estudis de casos han estat la fonamentació teòrica que ens ha permès contextualitzar la pràctica professional pròpia. Els resultats han possibilitat definir una estratègia per modular l'actitud de l'alumnat davant de la proposta educativa que ofereix els continguts a través de l'àmbit sociolingüístic. La participació i implicació de tots els membres de la comunitat educativa i associacions de l'àrea d'escolarització han estat fonamentals per superar aquest problema escolar i social.

**Paraules clau:** educació; professorat d'ensenyament secundari; desigualtats socials; segona oportunitat.

## **The practical sense of secondary education teachers in the explanation of the social environment (Abstract)**

In 2015, the professional work in high schools was routine and disappointing in our opinion and this motivated us to look for meaning in my work. We did it through shared reflection with other teachers in the Gea-Clío group and the development of research on a social and school problem that worries me: conditioned access to basic cultural knowledge by a significant portion of the school population, located at the limits of the educational system. Differences in school performance are often transformed into social inequalities that hinder access to decent citizenship. We propose that the distance between the school and the family culture limits the ability to access and enjoy the fundamental right to education of a group of students, identified as peripheral, to whom the educational system proposes as a remedial measure a segregating system: second chance programs that create a comfortable environment to avoid exclusion from the educational system. We have studied these programs through official documents and semi-structured interviews with fellow teachers and students of the programs in two educational centers. The case studies have been the theoretical foundation that has allowed us to contextualize our own professional practice. The results have made it possible to define a strategy to modulate the attitude of the students towards the educational proposal that is offered to them by offering the contents through the sociolinguistic field. The participation and involvement of all members of the educational community and associations in the area of schooling has proven essential to overcome this school and social problem.

**Key words:** education; secondary education teachers; social inequalities; second chance.

## **Introducción**

La práctica profesional que seguía en los centros escolares se limitaba a explicar Ciencias Sociales basándome en los libros de texto y programaciones escolares ajenas, lo cual provocaba en mí una fuerte desazón emocional. No encontraba sentido a mi trabajo, transmitía saberes incuestionables, acabados y sin interés para el alumnado, inútiles para comprender su realidad vivida.

Los profesores, con nuestra formación académica, experiencia y formación permanente, conocemos una pequeña parte del sistema educativo. Este conocimiento y experiencia debemos ponerlos en común, reconociendo nuestras limitaciones para comprender y proponer soluciones.

El problema educativo que centra mis preocupaciones, tanto profesionales como ciudadanas, es la sensación que la institución escolar convierte las diferencias en el acceso a la cultura básica en desigualdades sociales que permiten reproducir la estructura social jerárquica, la justifican e impiden avanzar hacia relaciones sociales más equitativas. Busco encontrar las causas por las que la escuela dirige una proporción creciente del alumnado a la periferia del sistema educativo<sup>1</sup>. Un alumnado que el sistema educativo no conoce, no puede o no consigue atender de manera satisfactoria y al que propone programas segregadores, denominados de segunda oportunidad, como medida reparadora que intenta evitar el abandono escolar. En palabras del profesor Juan M. Escudero una inclusión excluyente en el sistema educativo<sup>2</sup>.

La forma de dar sentido a mi trabajo y aumentar mi seguridad en mi competencia profesional me llevó a desarrollar un programa de investigación en la Universitat de València, colaborando con el grupo de investigación Gea-Clío<sup>3</sup>. El presente artículo es una aportación al debate que los profesionales de la educación debemos posibilitar sin que, necesariamente, deba servir de ejemplo para otros colegas.

Presentar a los alumnos problemas sociales y ambientales que movilicen su interés en formarse como ciudadanos y participar en la mejora de su ambiente vivido fue el objetivo fundamental de mi trabajo. La propuesta se basaba en estudiar cómo dos centros escolares públicos, el IES<sup>4</sup> Joan Fuster de Sueca y el IES Font de Sant Lluís en València, aplican los programas de segunda oportunidad y valorar los resultados percibidos por los alumnos, profesores y comunidad educativa en general. Nos hemos centrado en las emociones, sensaciones y actitudes que generan en los alumnos y en los otros miembros de la comunidad educativa. Las entrevistas semiestructuradas realizadas nos permiten proponer el trabajo interdisciplinar como una forma específica de trabajar en Ciencias Sociales y difundir los resultados para ayudar a la reflexión sobre la responsabilidad profesional. De hecho, un resultado relevante ha sido mi evolución en la concepción sobre la función del profesor, en concreto el profesorado de Ciencias Sociales, que debe desarrollar una praxis fundamentada para desarrollar la conciencia ciudadana democrática a través del compromiso social con una educación inclusiva y equitativa.

En el artículo, primero propongo establecer las limitaciones del sentido práctico para atender las necesidades del alumnado. A continuación, defino los factores que afectan a la formación de la identidad docente en base a mi biografía profesional y práctica diaria. Continúo reflexionando sobre cómo podemos generar una praxis fundamentada por los profesores de Ciencias Sociales en los programas de segunda oportunidad según mi estudio académico. Termino con algunas conclusiones y la bibliografía utilizada.

## El sentido práctico

La práctica diaria necesita de fundamentación teórica. Aunque el profesional de la educación no sea consciente, fundamenta su trabajo diario en unos valores que lo guían y justifican. Si

<sup>1</sup> Para una aproximación al concepto: García, García y Souto (2020) y García, García y Campo (2018).

<sup>2</sup> Escudero (2013); Escudero y Martínez (2011); Escudero y Martínez (2012).

<sup>3</sup> Gea-Clío nace a finales de los 80, un grupo de docentes elaboran un proyecto educativo centrado en la producción de materiales didácticos que han sido experimentados en las aulas por diferentes grupos de trabajo que periódicamente se reúnen para evaluar su actividad profesional <<https://socialsuv.org/gea-clio/>> y <<https://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm>>.

<sup>4</sup> IES es acrónimo de Instituto de Educación Secundaria.

buscamos una práctica fundamentada o praxis, es necesario encontrar una explicación teórica que la fundamente, legitime y justifique<sup>5</sup>.

Pretendemos buscar sentido a la práctica; si nos preparamos y esforzamos por enseñar, ¿por qué hay una parte importante del alumnado que no solo no aprende, sino que a menudo se enfrenta a la cultura escolar que se le propone y lo demuestra en comportamientos y actitudes que dificultan la gestión del centro y las aulas<sup>6</sup>? Es un problema general materializado en dos centros escolares. El sentido práctico, la experiencia profesional no es suficiente para ayudar a los alumnos a entender los problemas sociales y ambientales, una afirmación que trataremos de desarrollar exponiendo nuestra experiencia profesional.

Compartir nuestra experiencia puede ayudar a crear teoría desde la práctica por los profesionales encargados de aplicarla. La separación de la investigación educativa y la práctica escolar ha generado efectos perniciosos; la teoría informa y transforma la práctica, la manera en que se explica la práctica. La teoría y el lenguaje son previos a la práctica, pero ésta es la que da valor a la teoría<sup>7</sup>. Fragmentar la elaboración de la teoría de su aplicación práctica genera propuestas teóricas estandarizadas y descontextualizadas. Propuestas que en la práctica se aplican por los profesores situados en una posición subsidiaria, relegada<sup>8</sup>.

El profesor trabaja y se comunica en las aulas guiado por su sentido práctico que rige cuando necesita resolver situaciones educativas de forma rápida e instintiva; frecuentemente con actuaciones repetidas a lo largo de su experiencia personal, subjetiva y que, generalmente, es diferente en su relación comunicativa con cada grupo-clase. En cambio, la organización escolar atiende al sentido común fijado y difundido desde el discurso oficial; por eso pretendí justificar que “las modificaciones de la práctica escolar dependían más de las intenciones y compromiso social de las personas y grupos de innovación que de las reformas legales”<sup>9</sup>.

La experiencia profesional necesita combinar nuestro sentido práctico con referentes teóricos, tanto disciplinares como didácticos, para ayudar a los alumnos a interpretar y participar en una realidad cambiante, destacando la importancia de las emociones como guías del comportamiento de los alumnos, así como de los profesores<sup>10</sup>.

## **La formación de la identidad docente del profesor de Ciencias Sociales**

Mi identidad docente combina la formación disciplinaria en Geografía, el sentido práctico que he acumulado a lo largo de mi carrera profesional y la formación teórica. Trabajar en catorce centros escolares durante casi treinta años de carrera, en Catalunya y en el País Valenciano, me ha servido para tomar conciencia de la importancia de conocer las características de la población que convive en el centro escolar y la relevancia de la legislación educativa, coherente o no con la propuesta educativa que debía aplicar en cada centro en concreto.

<sup>5</sup> Seguimos las ideas de García (2022) y García y Coelho (2019); Pagès, (1997, p.212).

<sup>6</sup> Una aportación básica la realiza Willis, 1988.

<sup>7</sup> Carr y Kemmis (1988, p. 139); Pagès (1997, p. 210); Sousa (2010, p.17).

<sup>8</sup> Op. Cit. García, 2022.

<sup>9</sup> Souto, 2023, p. 13. Se pueden consultar los trabajos de Souto 2023 y de Fuster, García y Souto, 2021.

<sup>10</sup> El tratamiento del problema se puede ampliar en: Souto y Fita, 2014; Souto y García, 2016, 2018 y 2019; Peris, 2022.

Los profesores de Ciencias Sociales debemos provocar en el alumnado interés por interpretar la realidad vivida y por participar, de manera consciente, en la vida democrática. Los compañeros de otras disciplinas manifiestan que no solo no es conveniente provocar este interés en el alumnado, sino que la mayoría creen que es contraproducente. Entiendo que es preciso declarar las intenciones educativas para poder avanzar en el campo metodológico con coherencia, “encontrar una proyección hacia el futuro: un proyecto social que se expresa en una propuesta política” en palabras de Josep Fontana<sup>11</sup>, recuperar la visión política del trabajo en la escuela para que ésta tenga incidencia pública.

El estado de las autonomías que inicia la Constitución de 1978 y, centrándonos en educación, la LOGSE<sup>12</sup> provocaron un cambio sustancial en la manera de entender la educación y generó en el profesorado un esfuerzo por transformar la manera de plantearse su función social<sup>13</sup>. A este cambio fundamental acompaña la voluntad de situar las competencias como eje del proceso educativo modificando el sentido mismo de la educación. La calidad del sistema educativo se medirá valorando los aprendizajes de las competencias que los alumnos demuestran dominar y que las legislaciones estatales desarrollarán, al menos hasta el año 2030, como señala la LOE: “El sistema educativo español ha de acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea”<sup>14</sup>.

Qué y cómo explicar y cómo evaluarlo para desarrollar las competencias consideradas esenciales en la educación básica plantea un reto fundamental y genera una crisis en la manera en que diferentes posturas profesionales se confrontan en los centros educativos<sup>15</sup>. Parece necesario generar un razonamiento ético, lógico y coherente que aporte seguridad a nuestras decisiones en el empeño de nuestra profesión.

Cada centro escolar interpreta la legislación de forma particular a partir del Proyecto de Dirección con el que el equipo directivo intenta elaborar una propuesta educativa que organice el trabajo y la convivencia en el centro educativo. Los resultados son diferentes en cada centro, donde la comunidad educativa conforma un sistema abierto, donde los diferentes elementos interaccionan y donde la masificación y la democratización de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa permiten a los alumnos plantearse defender sus derechos de manera más efectiva, afectando a la posición y autoridad de los profesores<sup>16</sup>. La experiencia personal y la observación participante en estos centros son las principales herramientas para relatar mi experiencia. Sabemos que “no podemos analizar un problema genérico, sino algo concreto, aunque sepamos que está determinado por un factor global”<sup>17</sup>. Solo podemos estudiar problemas concretos ya que es donde se materializan los problemas generales. Intentamos generar conocimiento científico transferible a situaciones educativas similares a partir de la interpretación de las narraciones de alumnos y profesores en contextos determinados.

<sup>11</sup> Fontana, 1982, p. 10.

<sup>12</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>>.

<sup>13</sup> Podemos consultar: Souto y García, 2019; Sancho y Hernández, 2004 y Pagès, 2012.

<sup>14</sup> LOE 2/2006 de 3 mayo, BOE núm. 106; 4-5-2006 <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>>.

<sup>15</sup> Paradójicamente, el que permanece más estable en el sistema educativo es el acceso a la función pública. Un sistema de oposiciones que privilegia las habilidades memorísticas. Este año existe una vía de acceso alternativa para atacar la temporalidad que define nuestra carrera profesional.

<sup>16</sup> Una aproximación interesante se puede consultar en Palacios, 2018 y 2019 y Dubet, 2010.

<sup>17</sup> Souto, 2016, p. 88.

A continuación, defino mi trayectoria personal y los condicionantes que forman mi sentido práctico y la necesidad de buscar marcos teóricos de referencia que permitan una praxis educativa provechosa tanto para el profesor como para los alumnos. Y más en el caso del profesor de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), pues introduce a sus alumnos en la explicación de los problemas que afectan a la convivencia democrática y al reconocimiento de problemas sociales y ambientales en su espacio vivido.

## **Trayectoria profesional y formación continuada**

No recuerdo los motivos por los que soy profesor, sí que recuerdo que la geografía era la disciplina que más me interesaba y, una vez conseguida la licenciatura, la búsqueda de trabajo me condujo a ejercer como docente primero en el Programa Municipal de Formación de Personas Adultas de Corbera, mi pueblo. Allí impartía clases a personas que conocía muy bien, de hecho, algunos habían sido compañeros míos en clases de Educación Primaria. La diversidad de conocimientos, intereses y emociones del alumnado me impresionó y creo que provocó la reflexión que todavía hoy me acompaña: las diferentes posibilidades de acceso al derecho básico de la educación. La siguiente etapa laboral transcurre en Catalunya como profesor sustituto hasta que logré una plaza de funcionario en el País Valenciano. La estancia en el INS<sup>18</sup> Pere Borrell de Puigcerdà fue la etapa más fructífera, allí conocí el trabajo interdisciplinar de los créditos de síntesis de 3º de ESO<sup>19</sup> que me fascinaron. En València al llegar al IES Joan Fuster, en Sueca, busqué mejorar mi formación profesional en la Universitat de València. Quería cambiar la manera de trabajar y también profundizar en el problema planteado años atrás: por qué el sistema educativo no conseguía satisfacer las necesidades educativas de un grupo de alumnado cada vez más numeroso y visible, el alumnado periférico que llega a despreciar la cultura escolar que se le ofrece. Así comencé a impartir clases en el módulo sociolingüístico, después en el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PQPI) y en el proyecto de investigación en 4ESO.

La etapa siguiente se inicia en el IES Font de Sant Lluís, donde actualmente trabajo y donde he podido profundizar en el problema que me acompaña: la forma en que el Estado ofrece el disfrute del derecho a la educación. La colaboración con el grupo de investigación e innovación educativa Gea-Clío me ha permitido compartir problemas profesionales particulares con un colectivo de profesionales de diferentes niveles educativos. Esta relación me ayuda a superar la inseguridad en el trabajo y me ofrece la posibilidad de compartir propuestas metodológicas que, al reforzar la relación entre la teoría y la práctica, me ayudan a mejorar mi práctica profesional. Además, bajo la dirección de los profesores Xosé Souto y Diego García, elaboré una Tesis Doctoral defendida el 2022. A nivel profesional transito desde los planteamientos segregadores de los programas de segunda oportunidad a un planteamiento más inclusivo que provoca programar los mismos contenidos para los programas ordinarios y para los programas de segunda oportunidad, porque sabemos que los contenidos son el elemento que más estigmatiza a los alumnos que no cursan programas de escolarización ordinarios (cuadro 1).

<sup>18</sup> Instituto. Denominación en Catalunya de la segunda etapa de formación básica obligatoria. De 12 a 16 años.

<sup>19</sup> Enseñanza Secundaria Obligatoria. Denominación en el País Valenciano de la segunda etapa de formación básica obligatoria. De 12 a 16 años.

**Cuadro 1. Etapas de formación como profesor**

	1994-1998	1998-2006	2006-2016	2016-2021	2021-2023
Categoría profesional	Sustituto	Interino Funcionario	Funcionario	Funcionario	Funcionario
Elaboración programación	Ajena, copia	Ajena, copia	Propia Acto debido	Propia	Propia
Finalidad programación	Seguirla	Seguirla	Acto administrativo	Planificar curso	Innovar experimentar
Instrumento interdisciplinar	Libro texto	Crédito síntesis	Módulo general	Ámbito segregado	Ámbito inclusivo
Objetivo instrumento		Comprobación competencia	Titulación empleabilidad	Titulación	Titulación competencias
Agrupamientos	Heterogéneo	Heterogéneo	Homogéneo	Homogéneo	Homogéneo heterogéneo
Vías escolarización	Ordinaria	Ordinaria	Segunda oportunidad	Segunda oportunidad	Ordinaria y 2ª oportunidad
Sentido Equipo Directivo	Desconozco	Proyecto interdisciplinar	Segregar conflictivos	Segregar para titular	Exclusión inclusiva
Profesorado	Disciplinario	Disciplinario	Disciplinario	Ámbitos	Ámbitos
Legislación	Experimentar LOGSE 1/1990	LOPEG 9/1995	LOE 2/2006	LOMCE 8/2013	LOMCE 8/2013 LOMLOE 3/2020
Función profesional	Variada	Aprender	Elaboración individual	Elaboración colaborativa	Difusión colaborativa

Fuente: Elaboración propia, en base a la Tesis Doctoral no publicada Peris de Sales, 2022.

Actualmente la difusión de los resultados de la investigación y de la colaboración con los compañeros del claustro y del grupo Gea-Clío, como en este artículo, ocupan mi trabajo además de continuar trabajando en los programas de segunda oportunidad.

La reflexión mantenida en el programa de investigación que comparto con los colegas de Gea-Clío y Social(S)<sup>20</sup>, indica que la acción de los sujetos es fundamental en el contexto institucional. Los aportes de la neurociencia nos indican la relevancia de las emociones en la configuración de la personalidad y cómo adquieren una importancia decisiva en la configuración de argumentos<sup>21</sup>. En el caso docente estos ingredientes subjetivos y emocionales son básicos para confirmar una actitud ante el aprendizaje de otras personas, que son conocidas como alumnos y alumnas.

<sup>20</sup> Social(S) es el grupo de investigación de la Universitat de València, en didáctica de las Ciencias Sociales, donde he participado como doctorando y como profesor colaborador <<https://socialsuv.org/>> y la de Gea-Clío <<https://geaclio.wordpress.com/>>.

<sup>21</sup> Sobre neurociencia consultar Antonio Damasio y José L. Díaz Gómez.

Una de las aportaciones que considero fundamentales en mi formación es la labor desarrollada por el grupo Gea-Clío en su colaboración con otros proyectos de formación como el Geoforo Iberoamericano y el grupo IRES de la Universidad de Sevilla. Aportaciones referidas a cuál ha de ser la función del sistema educativo para crear una ciudadanía territorial y cómo se ha de formar el profesorado, elemento fundamental en el sistema educativo<sup>22</sup>.

Dos elementos considero esenciales: primero la relación entre teoría y práctica para desarrollar un proyecto educativo elaborado por el profesorado que lo aplicará y segundo la relación entre la ideología y la práctica profesional, centrándome en los programas de segunda oportunidad. La opción ideológica influye en la manera de trabajar del profesional comprometido con la realidad sobre la que quiere actuar y así mejorar el acceso a los elementos básicos de la cultura del alumnado que el sistema educativo no puede atender de manera satisfactoria.

La propuesta de mejora educativa ha de ser responsabilidad del profesor, el cual, a través de la praxis, integra y relaciona teoría y práctica. La práctica siempre lleva implícita teoría y la teoría no tiene valor si no se contrasta con la práctica<sup>23</sup>. Los seminarios desarrollados con los sociólogos de la educación Moisés Domingos Sobrinho y José Beltrán Llavador nos han corroborado esta forma de proceder.

La formación y la creación de una identidad profesional se puede comenzar a crear ya desde la educación básica, cuando las formas de trabajar de los profesores nos influyen como alumnos y ciudadanos y pueden quedar en nuestra representación social como formas convenientes de trabajar a clase y comportarse como personas<sup>24</sup>. Estas ideas ancladas en la interpretación de la realidad profesional pueden ser un obstáculo para nuestra formación profesional y dificultar la búsqueda de propuestas didácticas adaptadas a los contextos en que trabajamos. Aplicar el concepto de competencia a la profesión docente, a nuestra actividad diaria modelada por las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, es un instrumento de investigación para el claustro escolar y, además, sirve para generar patrones de valoración personal en el caso de los sujetos docentes.

El tránsito desde un modelo profesional instructivo a otro reflexivo es una opción que podemos realizar desde la praxis escolar. Para ello debemos analizar las capacidades de aprendizaje del alumnado, atendiendo primero los elementos procedimentales, además de sus conocimientos conceptuales, para conseguir, finalmente, que nuestra propuesta se fundamente en desarrollar valores y actitudes en el alumnado. Necesariamente es un proceso que debemos completar desde la reflexión y la aplicación práctica de los resultados de esta<sup>25</sup>. Aunque esta manifestación se apoye en una jerga académica, su desarrollo en la vida práctica me ha mostrado que es posible modificar las estrategias de enseñanza en relación con las posibilidades de aprendizaje del alumnado, que es el objetivo básico de cualquier propuesta educativa.

La Geografía de la Percepción y del Comportamiento y la Teoría de las Representaciones Sociales, junto con la necesidad de dar voz a los alumnos y las familias, son clave para enriquecer la propuesta didáctica. También lo es la opinión de los profesores, tanto respecto a su función como profesionales como de ciudadanos, para definir que debe conseguir la escuela

<sup>22</sup> Pueden consultar <<https://socialsuv.org/>> y <<http://geoforo.blogspot.com/>>.

<sup>23</sup> Véase los trabajos de Benejam (1997); García y Coelho (2020); Alba, García y Santisteban (2012).

<sup>24</sup> García y Coelho, 2020.

<sup>25</sup> Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia, 2013.

en la comunidad educativa en la que trabaja. Son fundamentos teóricos que se acompañan de una acción ejercida en un marco institucional para generar unas decisiones subjetivas<sup>26</sup>.

## Las tareas diarias y sus condicionantes

La formación como geógrafo me permitió conocer el “giro del comportamiento” propuesto por el profesor Horacio Capel en 1973<sup>27</sup>. La importancia de los sentimientos destaca como guía de la actitud y el comportamiento de las personas, tema que la geografía humanística y del comportamiento ha estudiado y que, con ayuda de la Teoría de las Representaciones Sociales, nos ayuda a explicar las actitudes de alumnos y de profesores. Formulamos una propuesta teórica para poder entender el espacio escolar, como objeto institucional, así como para interpretar las decisiones individuales que emanan del profesorado y alumnado. Romper con el aislamiento de las relaciones individuales de aula supone la necesidad de crear un marco teórico y ser acompañado en las investigaciones educativas por otros profesores en activo.

El espacio vivido por los alumnos, sus relaciones sociales y familiares explican la manera que tienen de entender la propuesta que se les hace desde la escuela y la manera que tienen de asimilar o rechazar los contenidos y saberes culturales que se les proponen. Conocer las emociones particulares, individuales, es complejo y es difícil de realizar sin ayuda. Las situaciones escolares y el papel del profesor pueden ayudar a reflexionar sobre las emociones, propias e impuestas por la publicidad, en el caso del alumnado en sus espacios vividos.

El estudio de dos centros escolares diferentes nos ayudará a destacar la importancia del contexto y la importancia del programa que la escuela elabora para atender el marco social donde se inserta. Estas miradas se entrecruzan en las relaciones en el aula y son muy difíciles de separar<sup>28</sup>. El alumnado recibe condicionantes dentro de la escuela que le han de servir fuera y, a la vez, recibe condicionantes de fuera de la escuela que pone en práctica en ella. Además, dichos condicionantes, día tras día, van creando un hábito inconsciente en la forma de actuar<sup>29</sup>, que va generando una forma de considerar los comportamientos como algo natural, como algo propio del momento y difícil de modificar y razonar.

Por eso mismo, entre otras razones, cuando mayor sea la relación entre la escuela y el medio donde se trabaja, mayores serán las posibilidades de tener una influencia efectiva sobre las personas a las que se quiere ayudar. Por una parte, a conocer e impugnar, si fuera necesario, la lógica del comportamiento escolar en relación con la vida social. Por otra, en la necesidad de comprender los factores externos que van modelando nuestra forma de concebir las relaciones sociales en un medio determinado, como es la propia institución escolar.

<sup>26</sup> La importancia de las emociones de los alumnos no solo en su comportamiento sino también en su rendimiento escolar ha sido recientemente puesta de manifiesto en las jornadas de formación de l'IES Font de Sant Lluís los días 3, 4 y 5 de julio de 2023, destacando la necesidad de una nueva relación entre profesores y alumnos a través de estrategias como las tutorías afectivas, desarrollado por Pepa Izquierdo (orientadora de la Conselleria d'Educació) y por Damià Figuerola (Coordinador de Convivencia IES Font de Sant Lluís) <<https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/unitats-especialitzades-d-orientacio>>.

<sup>27</sup> Capel, 1973, p. 66.

<sup>28</sup> Una manera de integrar el contexto escolar y el social son los proyectos de *Nós Propomos*, proyecto en el colaboramos desde 2015 <<https://socialsuv.org/nos-propomos-font-de-san-lluis/>>.

<sup>29</sup> Por tanto, muy semejante al *habitus* definido por P. Bourdieu.

De la misma forma, el ambiente de trabajo que consiga crear el equipo directivo y que desarrolle el claustro de profesores es un elemento definidor de la imagen que transmitirá el centro educativo a las familias y a la sociedad.

## **Características del área de escolarización. Imagen que transmite la escuela al barrio**

El estudio de cómo en dos centros educativos se implementan programas de segunda oportunidad ayudará a definir esta interconexión y su intensidad. La autonomía del centro ayuda a interpretar la legislación de manera que se adapte a las necesidades del territorio escolar.

Los centros están a 33 kilómetros el uno del otro y en medio se sitúa la Albufera de Valencia. Al norte el IES Font de Sant Lluís, en la periferia sur de Valencia, y al sur del lago el IES Joan Fuster de Sueca.

El primero atiende a un área de escolarización de 1,29 km<sup>2</sup> mientras que la superficie que atiende el segundo es de 102,7 km<sup>2</sup>, 74 veces más. La estructura demográfica de ambos responde a un régimen demográfico moderno que tiende a la involución demográfica al superar la mortalidad biológica los aportes de la natalidad y las migraciones. En cambio, una diferencia importante es el lugar de nacimiento de la población. El centro valenciano acoge una comunidad en la que solo la mitad de los vecinos ha nacido en la ciudad de Valencia, mientras que en el centro suecano la población escolar no nacida en el área de escolarización es insignificante.

Este hecho se ha mostrado significativo, según la Tesis Doctoral elaborada<sup>30</sup>, ya que mientras en Sueca el centro consigue transmitir un modelo cultural aceptado por las familias, el centro de Valencia encuentra dificultades para hacer una propuesta que sea aceptada por las familias, que, de manera generalizada, desconocen prácticamente el sistema escolar y no saben que pueden conseguir con la formación de sus hijos. Esta diferencia es relevante porque condiciona el trabajo del profesorado, en especial el de geografía e historia que necesita conseguir que el alumnado y sus familias se identifiquen con el territorio social en el que viven. Este contraste se materializa en dos documentos oficiales que nos sirven para contextualizar y comparar los centros: Los proyectos de dirección y los Informes de contexto.

Mientras Sueca tiene un claustro consolidado, una directiva permanente, una relación con la municipalidad intensa y la distancia de la cultura escolar con la familiar es baja, el centro valenciano tiene unos valores opuestos. También son completamente diferentes la imagen percibida del centro, la conflictividad escolar y el sentido del Proyecto Educativo de Centro: rutinario y transmisivo en Sueca, innovador y transformador de las relaciones educativas en Valencia.

El Informe de Contexto nos muestra que, a pesar de que los dos centros comparten el índice socioeconómico y cultural ISEC<sup>31</sup>, el resto de los indicadores muestran diferencias

<sup>30</sup> Peris, V. J., 2022, p. 98.

<sup>31</sup> El ISEC es un índice utilizado en los estudios de evaluación educativa que correlaciona nivel educativo y ocupacional de padres y madres, su situación laboral, los libros y recursos tecnológicos que dispone el alumno en su hogar y las prácticas culturales de las familias. Se usa para planificar intervenciones educativas. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *Informe de Contexto 2017/18, 2nESO*. Quiero agradecer a las directoras de los dos centros María José Lucas y Laura Mompó su amabilidad en facilitarme datos administrativos que he

significativas que agrupamos en las siguientes categorías: los indicadores académicos que sitúan al centro valenciano en una posición comprometida y justifican los esfuerzos por plantear una propuesta innovadora, que atienda las necesidades de la comunidad educativa desde el curso escolar 2013-2014: altos niveles de absentismo y conflictividad y nefastos resultados académicos; los indicadores familiares que muestran la distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar, distancia que dificulta la socialización inclusiva de los alumnos. El uso doméstico de la lengua de comunicación también muestra el desconocimiento del catalán en Valencia y su uso normalizado en Sueca.

El uso de las TIC y su disponibilidad muestra un uso más intenso en Valencia, en parte por el esfuerzo del centro en ofrecer sus posibilidades de uso. El nivel de satisfacción del alumnado respecto al centro, el profesorado y los compañeros es más alto en el centro valenciano. Puede parecer contradictorio, pero lo interpretamos como la valoración positiva del esfuerzo del centro por aproximarlos a la cultura escolar.

Por último, las actividades planteadas fuera del centro son consideradas mejor en el centro suecano que en el valenciano. Interpretamos que está relacionado con la proximidad cultural entre las familias y el centro. Son diferencias que condicionan el trabajo docente y que un diagnóstico previo puede ayudar a adoptar decisiones en la programación de actividades.

Respecto al ambiente que crean los profesores, también es necesario mostrar las diferencias entre los centros, confirmadas a través de entrevistas semiestructuradas. Sueca cuenta con un equipo directivo muy estable que crea una cultura escolar y profesional tradicional, donde el profesorado tiene suficiente prestigio para condicionar el comportamiento y la actitud de los alumnos y las familias aceptan las formas culturales que les son transmitidas. Por el contrario, Valencia con un equipo directivo marcado por la provisionalidad y una importante proporción del claustro sin destino definitivo, no consiguen transmitir el valor de las formas culturales que proponen y, por eso, el equipo directivo gestiona un proyecto de investigación e innovación que reduce los niveles de absentismo y conflictividad escolar y mejora los resultados académicos<sup>32</sup>.

El resultado de la investigación basada en entrevistas semiestructuradas a profesores y alumnos ha dado lugar a una muestra reducida, sin valor estadístico pero significativa, focalizada en los programas de segunda oportunidad que se desarrollan en los dos centros y se ha contextualizado estudiando las características de las áreas de escolarización a partir de diversas fuentes como las estadísticas oficiales, proyectos de dirección y legislación educativa.

## **Estructura social y compromiso personal docente**

El compromiso personal docente es una condición necesaria para redefinir la función de la escuela, la condición suficiente será compartir con la comunidad educativa estos objetivos. Los programas de segunda oportunidad (cuadro 2) facilitan conseguir que la escuela sea capaz de

utilizado tanto en este artículo como en la elaboración de mi Tesis Doctoral <<https://ceice.gva.es/es/web/evaluacion-educacion/context>>.

<sup>32</sup> Pueden consultar modelos organizativos en INCLUD-ED

<<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>> y

<<http://hdl.handle.net/11441/39613>>.

ayudar a toda la población escolar a formarse, transmitiendo los elementos culturales básicos “fundamento del orden político y de la paz social”<sup>33</sup>.

**Cuadro 2. Trabajo en programas de segunda oportunidad**

Año inicio	2009	2010	2014	2018	2023
Centro	IES Joan Fuster. Sueca			IES Font Sant Lluís. València	
Programa <sup>34</sup>	Módulo Básico Formación Profesional	PQPI	Formación Básica	PR4 4.ESO	PDC 3.ESO
Práctica	aislada			colaboración	experimentación
Objetivo	segregar		integrar	integrar	inclusión

Fuente: Elaboración propia, 2023

Esta cronología de sucesos escolares se ha completado con un análisis sobre la praxis escolar, sobre todo en la Tesis Doctoral<sup>35</sup>. Con ello se ha pretendido crear conocimiento desde la experiencia compartida, comunicar dicha experiencia profesional, no para que sirva de ejemplo, sino como una aportación más a la creación de conocimiento teórico-práctico desde las aulas. Con ello pretendemos romper el aislamiento docente y buscar argumentos para colaborar en un proceso de investigación e innovación educativa.

Tenemos el convencimiento de que la escuela ha de permitir al alumnado y a los demás miembros de la comunidad educativa desarrollar sus capacidades para conseguir una inserción social plena y digna, intentando que los condicionantes sociales que padecen no tengan una influencia decisiva en esta inserción. Por ello, la teoría sociocrítica es la que guía mis acciones y relaciono ideología<sup>36</sup>, teoría y práctica. En este sentido, las aportaciones de la geografía radical y de la geografía social me han sido útiles para orientar la presente investigación; pero siendo necesarias son claramente insuficientes. Es preciso complementar esta definición metodológica desde las aportaciones de otras ciencias sociales, en especial sociología y psicología.

La función contracultural de socialización ha de ser una aspiración a pesar de los condicionantes importantes que se nos imponen. Las personas que más sufren esta socialización condicionada son las mismas a las que, al no poder la escuela entender ni atender sus necesidades educativas,

<sup>33</sup> Artículo 10.1 de la Constitución Española 1978.

<sup>34</sup> Características y denominaciones de los programas. A todos ellos la Administración educativa dirige a los alumnos que no puede atender en los programas ordinarios. Los alumnos tienen quince años o más, han repetido algún curso en su trayectoria escolar y muestran dificultades para demostrar la adquisición de competencias. El primer programa acoge alumnos que son derivados a programas de Formación Profesional. El segundo es el Programa de Cualificación Profesional Inicial, el tercero Formación Básica. Los tres dirigen el alumnado a ciclos formativos. Los programas siguientes no tienen una orientación tan laboral y buscan fundamentalmente que el alumnado no abandone el sistema educativo.

<sup>35</sup> Se puede consultar una reseña de dicha Tesis en el Archivo del Geoforo  
<<http://geoforodocumentos.blogspot.com/2022/05/el-compromiso-etico-de-un-docente.html>>.

<sup>36</sup> Sigo la definición de Habermas, (1990, p. 384): “un pensamiento es ideológico cuando es sustituible en su función de orientar y justificar la acción”.

se le proponen itinerarios educativos alternativos al ordinario, una forma de exclusión inclusiva<sup>37</sup>. Las medidas reparadoras se muestran poco efectivas para resolver el problema que en realidad ayudan a crear, la conversión de las diferencias/deficiencias escolares en desigualdades sociales<sup>38</sup>.

Las acciones sobre este problema pueden ayudar a mejorar la equidad del sistema; para el profesor Antonio Bolívar, equidad y calidad son dos condiciones inseparables en un sistema educativo creado para una ciudadanía democrática<sup>39</sup> y no como una estructura reproductora del orden social imperante<sup>40</sup>.

Es necesario tener en consideración la cultura escolar familiar transmitida a los alumnos para saber qué conocen las familias de la escuela y qué esperan de ella; cuál es la distancia cultural entre ellos y qué grado de conocimiento, aceptación, rechazo y confrontamiento se plantean entre ellos. Ello es lo que hemos realizado con los estudios documentales y estadísticos de los dos centros escolares y, sobre todo, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas.

Las funciones de la escuela, según los profesores Souto y Tarabini<sup>41</sup>, son: custodia, socialización, enseñanza y adoctrinamiento. La escuela desarrolla estas funciones para atender el territorio social donde se sitúa y ninguna de ellas es tratada de manera igual por el alumnado, las familias o el profesorado.

La custodia es la función que menos rechazo provoca de parte de los miembros de la comunidad educativa, la mayoría la aceptan. Pasar lista es una de las funciones básicas de los profesores, preguntar el motivo de las faltas de asistencia y su justificación, iniciar procedimientos de absentismo es una función que asumimos y que podemos decir que localiza, controla, incluso confina al alumnado.

La socialización es la segunda gran función de la escuela básica obligatoria. Pone en contacto alumnos con diferentes referentes culturales y a estos con el profesorado, que busca la forma de provocar una convivencia provechosa en la comunidad educativa. La función socializadora la realiza la escuela reforzando la desigualdad estructural de la misma. En la escuela se reproduce la organización jerárquica social en la que viven los alumnos. El discurso oficial, a mi entender, se lamenta de estos resultados de forma hipócrita; la escuela hace muy bien la función asignada, reproducir la estructura social y conseguir que las personas perjudicadas acepten y justifiquen esta estructuración.

La tercera función enumerada parece ser la más relacionada con el código disciplinar del profesor, con su cultura escolar y profesional. El profesor trabaja para conseguir que los elementos culturales básicos que propone ayuden a desarrollar competencias en el alumnado que le permitan una inserción social provechosa a nivel individual y colectivo, según exige el artículo 10 de la Constitución de 1978.

<sup>37</sup> Escudero, 2013.

<sup>38</sup> Fernández, Mena y Riviere, 2010.

<sup>39</sup> Bolívar, 2012.

<sup>40</sup> Perrenoud, 2001.

<sup>41</sup> Souto, 2001 y Tarabini, 2020.

Por último, el adoctrinamiento es, posiblemente, la función que habría de capacitar al alumnado a ejercer una ciudadanía fundamentada en valores democráticos, pero, a menudo, muchos profesores se inhiben y no la desarrollan. Eminentes juristas como Francisco Tomás y Valiente y Javier Pérez Royo y profesores como Francisco García Pérez relacionan democracia y educación: a ser ciudadano demócrata se aprende<sup>42</sup>.

La cultura escolar de un profesor de Ciencias Sociales quedará definida por cada una de estas funciones. Los profesionales de la educación que imparten las materias instrumentales no sólo no se plantean esta función, que está definida como una competencia clave<sup>43</sup>, sino que incluso manifiestan su rechazo a que se trabajen los valores, excusándose en que es función de la familia y que estos planteamientos personales quedan fuera del ámbito educativo<sup>44</sup>. Precisamente, nuestra investigación ha mostrado como la cultura familiar se interpone como obstáculo en la comunicación entre alumnado y docentes en la finalidad de lograr un conocimiento útil para explicar el mundo cotidiano<sup>45</sup>. Así, la función del profesor de Ciencias Sociales quedaría amputada de una parte relevante de sus funciones profesionales si no intentara proponer los fundamentos básicos de la ciudadanía democrática al alumnado. La escuela es un laboratorio, un espacio restringido con normas de convivencia propias, donde se pueden experimentar formas de comportamiento y modelos de acción que sirvan de guía al alumnado en su comportamiento cotidiano. Los alumnos verbalizaron las representaciones sociales respecto su cultura escolar<sup>46</sup>.

Que no estudian por no saber o porque no les han enseñado:

*AS09- Es que jo estudiava venint en el bus. Mai m'he preparat un examen, la veritat<sup>47</sup>.*

*AS10- No me concentro, no estudio y no se me queda nada.*

*AS15- No estudiaba y era culpa mía, no era otra cosa.*

*AS19- Antes no estudiaba, básicamente no estudiaba, no sabía.*

*AS03- La veritat és que no tinc tècnica d'estudi. (...) Tampoc m'han ensenyat mai a fer esquemes. Ni tampoc a estudiar.*

Que lo que aprenden no tiene aplicación práctica, simplemente se necesita memorizar:

*AS02- La teoria la tens que memoritzar sense comprendre-la.*

<sup>42</sup> En el caso del profesor Tomás y Valiente, es su voto particular a la sentencia Tribunal Supremo (Tomás, 1981); Pérez Royo en un artículo periodístico (Pérez, 2019) y García Pérez en su artículo referenciado (García, 2000).

<sup>43</sup> Según el Decreto 107/2022 de 5 de agosto, del Consell, que establece la ordenación y el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 <[https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022\\_7573.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf)>.

<sup>44</sup> Propuesta que se ha convertido en la bandera educativa de un grupo político que está adquiriendo protagonismo como representante de la voluntad popular.

<sup>45</sup> Souto 2018.

<sup>46</sup> Las entrevistas son anónimas y siguen un código: la primera letra se refiere a si el entrevistado es un alumno A o profesor P; si es de Sueca S o si es de València F y el número de entrevista.

<sup>47</sup> He decidido mantener las respuestas en valenciano para mantener la fidelidad a las expresiones del alumnado.

Que el problema es biológico, inmutable y justificable por un problema actitudinal:

*AS03- En eixos moments, estava un poquet revolucionà, però la formació bàsica a mi m'agrada bastant.*

*AF18- Me echaban la bronca y 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...*

Como la distancia de la cultura familiar y la escolar complica el rendimiento escolar:

*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 (desde Bolivia) 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.*

Que necesitan el soporte audiovisual:

*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.*

No exponer ningún modelo deja al alumnado en manos de los medios de comunicación, de la cultura digital y de las familias las propuestas de modelos que no encuentran contraste ni permiten impugnarse al considerarse “normales”, de sentido común. Y este sentido común condiciona las decisiones del sentido práctico de las personas.

## **Resultados de la investigación aplicables al sentido práctico de un profesor de Ciencias Sociales**

El trabajo sobre dos contextos diferenciados ayuda a comparar las posibilidades de actuación de un profesor de Ciencias Sociales en contextos definidos por unas características particulares. Los resultados no buscan ser generalizables, sólo quieren contribuir a aumentar las posibilidades de crear y comprobar la teoría a través de la práctica diaria.

El cuadro 3<sup>48</sup> sintetiza los resultados de las entrevistas realizadas a los alumnos de los programas de segunda oportunidad de los dos centros e interpretación<sup>49</sup> que realiza el profesor. La primera columna clasifica, según los alumnos, los elementos que dificultan la relación entre las culturas escolar y familiar. Destacan primero circunstancias familiares, les siguen las actitudinales y finalmente sitúan las propias del centro educativo. La segunda columna ordena estos elementos a partir de las posibilidades de intervención del profesor y, por ello, sitúa primero los elementos escolares, después los actitudinales y, finalmente, las familiares. La tercera columna expone los elementos que nos ayudarán a modular los sentimientos de los alumnos, considerando que sus emociones son un filtro básico en su comportamiento escolar. La relación afectiva y de confianza entre profesorado y alumnado, que el alumno se sienta acogido y protegido en un ambiente que le permita acceder a los elementos básicos de la cultura escolar. La última columna destaca la función a desarrollar por el profesorado quien, partiendo de las necesidades de cada alumno, buscará transformar las relaciones escolares ganándose la confianza del alumnado,

<sup>48</sup> Se puede ver una explicación más amplia en Peris, V.J, 2022, p.218.

<sup>49</sup> Alonso (2003, p. 70) indica que la entrevista sólo puede ser leída de forma interpretativa (...) es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar.

proponiendo unos contenidos acordes a sus capacidades para conseguir modular la actitud del alumnado y la relación con sus familias consiguiendo que la escuela sea vista como un activo por las personas que habitan el barrio, el área de escolarización buscando ofrecer una imagen positiva.

Hemos querido conocer las posibilidades de aprender para decidir qué contenidos, y cómo se presentan, para permitir un cambio en la actitud de los alumnos respecto la cultura escolar que le proponemos. Seguidamente debemos definir la función de la familia en la educación de sus hijos, que no se limite simplemente a recibir información periódicamente. Finalmente, la relación con el barrio, con el área de escolarización es esencial para conseguir dar sentido al trabajo escolar, conocer el espacio vivido por los alumnos, donde podemos hacer visibles los problemas sociales que padecen para convertirlos en problemas escolares sobre los que trabajar (cuadro 3)<sup>50</sup>.

**Cuadro 3. Análisis de los problemas declarados en las entrevistas a los alumnos**

Entrevistados deciden orden	Investigador ordena problemas	Elemento para incidir	Problemas que aparecen y pueden ser resueltos
Migrante	Profesorado	Amabilidad	Relación profesor alumno
Estructuración familiar	Oferta contenidos	Aula protegida	Contenidos incomprensibles
Movilidad	Centro	Acogimiento	Actitud displicente
Actitud	Actitud	Comportamiento	
Biología	Biología	No estudia	
Profesorado	Migrantes	Inserción parcial	Función familia en educación
Oferta contenidos	Estructuración	Amparo, implicación	
Centro	Movilidad	Desconocimiento	
Barrio	Barrio	Inserción-conoce relaciones sociales.	Relación escuela barrio. Social y cultural.

Fuente: Elaboración propia.

Estas consideraciones son tan importantes como los contenidos que aparecen en los decretos de las Comunidades Autónomas y en los manuales escolares. Sin embargo, se dedica mucho menor

<sup>50</sup> La competencia específica 1 de la materia Geografía e Historia, Decreto 105/2022 del Consell que establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Demanda que el alumnado conozca su contexto social y cultural, valorar la diversidad y pluralidad social, cultural, económica y política de su entorno vital. Disponible en <[https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022\\_7573.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf)>.

tiempo al análisis de estos elementos, que desembocan en contenidos incomprensibles para gran parte del alumnado, lo que condiciona su respuesta en forma de comportamiento displicente. Sabemos que la modificación de este comportamiento no solo es un efecto del cambio de contenidos y metodología escolar, sino que hemos verificado que incide la comunicación interpersonal en un alto grado, sobre todo cuando el número de horas que pasamos con el mismo grupo es elevado, como sucede con los programas de segunda oportunidad. Y a este respecto, la geografía de la percepción puede ser una ayuda fundamental para diagnosticar los problemas de actitud del alumnado en un espacio que se considera como limitante de sus relaciones con otras personas.

Así mismo, las entrevistas con los compañeros profesores nos ha permitido conocer las características profesionales y su sentido práctico (cuadro 4). Podemos establecer tres categorías sobre las que organizar los elementos que los definen. Podemos apreciar que en la cultura profesional de los dos centros encontramos similitudes claras referidas a la motivación de acceso a la profesión donde se refieren a las condiciones de trabajo y a la vocación temprana por el trabajo, considerar el currículum, la legislación en general, como un obstáculo que resta eficacia a su trabajo; la fecundidad legislativa le resta relevancia, cambia más rápido que la práctica escolar. El profesorado cree que está obligado a un sobre esfuerzo para adaptarse a la legislación y a las demandas burocráticas que impiden centrarse en la función propiamente docente. Reconocen que desconocen a las familias, que mantienen una relación distante y, por último, algunos profesores, que también son padres y tienen a sus hijos escolarizados, critican tanto la relación entre el claustro y las familias como el horario escolar muy amplio y los deberes escolares excesivos. Esto último está muy relacionado tanto con la función de custodia asignada a los centros escolares como con el interés por explicar todos los conceptos que recogen los libros de texto.

**Cuadro 4. Elementos estructurantes de la cultura profesional del profesorado manifestados en los centros educativos**

Categoría	Elemento estructurante	Sueca	Valencia
Profesor	Formación profesional	Inicial	Continuada
	Motivación acceso	Condiciones y vocación	
	Función educación	Diversa	Ciudadanos
	Relación con los alumnos	Diversa	Etiquetado
Ideario centro	Atiende diversidad	Segregada	Inclusiva
	Currículum obstáculo	Ineficacia	
	Ambiente de centro Equipo directivo	Rutina mantenida por prestigio	Innovación crear cultura
	Colegas obstáculo	Sobre esfuerzo	

Comunidad	Familia obstáculo	Desconocimiento	
	Relación sociedad	Prestigio	Invisibilidad
	Elemento emergente	Profesores como padres de alumnos critican la relación con las familias.	

Fuente: Elaboración propia.

Algunas respuestas de los compañeros señalan preocupaciones propias de nuestro quehacer:

*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.*

Como vemos, el análisis de las relaciones sociales de la comunidad social donde se localiza el centro escolar, así como las directrices de este, generan un ambiente de trabajo que condiciona el desarrollo profesional docente. La investigación doctoral que hemos realizado ha puesto de relieve algunas consideraciones que ya se intuían, pero que ahora se han verificado con datos procedentes de las voces de las personas que conviven más de treinta horas semanales en un centro escolar.

## El centro educativo y el trabajo del profesor de Ciencias Sociales

Cada centro escolar genera en las interrelaciones de sus miembros una cultura escolar propia, unas rutinas que a menudo se entienden como naturales, de sentido común y, frecuentemente, pueden lastrar la mejora en las relaciones sociales del centro. Transformar la realidad escolar necesita primero una transformación de la forma de entender la profesión docente y después colaborar para conseguir un espacio de convivencia, que movilice los intereses del alumnado para aprender los elementos culturales básicos que les permitan una inserción social digna en el desarrollo de su personalidad.

Las sesiones de trabajo en el grupo Gea-Clío<sup>51</sup> de la Universitat de València me han permitido transformar la forma de entender la profesión docente<sup>52</sup> y así entender esta profesión como algo con relevancia social y no como una mera competencia técnica. Una misión que supone un

<sup>51</sup> Sobre el proyecto se puede consultar Ramírez y Souto, 2017 y Jardón, 2019.

<sup>52</sup> Sigo la reflexión que el profesor Ivor Goodson realiza en la entrevista que realiza Fernando Hernández, 2000.

compromiso social con las personas con las que convivimos en un centro escolar; unos valores y una ética profesional que no siempre es apreciada desde la institución escolar.

El centro educativo donde desarrollamos nuestro trabajo lo entendemos como un ecosistema donde el Proyecto de Dirección adquiere importancia al definir estrategias de actuación para atender las necesidades de formación de profesorado y alumnado. La forma en que se atienden estas necesidades educativas se desarrolla a través de los agrupamientos y de proyectos disciplinares o interdisciplinares. Los modelos organizativos estudiados nos permiten valorar diferentes formas de atender las necesidades formativas y las consecuencias sobre la manera de entender la función de la escuela.

La formación y creación de una identidad profesional es un proceso, a lo largo del cual el objetivo de mi trabajo y la función social de la escuela se han redefinido en base a fundamentar teóricamente mi práctica educativa, provocando un cambio en la manera de relacionarme tanto con los compañeros como con los alumnos, generando situaciones educativas que permitan crear un conocimiento provechoso para los alumnos y profesores.

Como he señalado, la tarea del profesor es determinante en la transformación de la educación. Partimos de la definición del problema: el sistema escolar no atiende de forma efectiva las necesidades culturales de muchos alumnos, a los que sitúa en la periferia del sistema cursando programas de segunda oportunidad, programas reparadores que generan una inclusión excluyente. Seguimos definiendo acciones concretas por parte tanto del profesor individual como del claustro, para conseguir establecer con el alumnado una relación de confianza que nos permita conocer sus actitudes y comportamientos frente a la oferta cultural que se ofrece desde el centro educativo. El sentido práctico del profesor debe moldearse a través de una praxis fundamentada en aportaciones teóricas, en nuestro caso desde posiciones teóricas sociocríticas y desde las aportaciones de las teorías constructivistas.

Los contenidos escolares pueden crearse a partir de los problemas que los alumnos puedan observar en su territorio vivido para movilizar los intereses de los alumnos por la cultura escolar que se les ofrece, como propone el proyecto *Nós Propomos* impulsado por el profesor Sergio Claudino desde la Universidad de Lisboa<sup>53</sup>.

## Conclusiones

Las principales conclusiones que podemos definir son las siguientes:

1. El sentido práctico profesional no es suficiente para desarrollar una cultura escolar que sea útil a una sociedad afectada por diferentes problemas, debemos combinarlo con teoría elaborada desde la praxis.
2. El profesor de Ciencias Sociales debe asumir como función escolar preeminente dar sentido a las formas de convivencia democrática en las prácticas en el aula. ¿Podemos pensar en una cultura profesional diferenciada dentro del profesorado? Una pregunta cuya respuesta nos permitirá definir nuestras actuaciones.

<sup>53</sup> Sobre *Nós Propomos* se puede consultar la síntesis de Rodríguez y Claudino, 2018.

3. Las experiencias personales pueden servir para ilustrar propuestas de trabajo en programas de segunda oportunidad, donde se produce el tránsito de planteamientos reparadores a propuestas preventivas. Es preciso proponer un trabajo procedimental que permita mostrar las capacidades de los alumnos como paso previo para crear conocimiento de manera compartida, practicando tanto la competencia de los alumnos como las propias competencias docentes.
4. La participación en la creación de praxis, de acciones en las aulas fundamentadas en la teoría y en la difusión de estas propuestas ayuda a compartir conocimiento y crear elementos teóricos “*desde abajo*”, desde la práctica, para no “*importar*” propuestas académicas descontextualizadas elaboradas por desconocedores de la realidad diaria de la escolarización básica obligatoria.
5. La programación de las tareas educativas sobre proyectos que se relacionen con la vida del alumnado y no como síntesis de un saber académico que no comprenden. Buscamos la complicidad del alumnado en la gestión educativa, proponiendo búsqueda de información, intervenciones escritas y orales, propuestas de trabajo para la comunidad. Y aquí, como se ha dicho, aparece la importante contribución de la Geografía de la percepción y el comportamiento.
6. Los profesores de Ciencias Sociales debemos redefinir nuestra función educativa y social para crear un sistema escolar que evite que las diferencias escolares se conviertan en desigualdades sociales perpetuadas, paradójicamente, por la actitud de los perjudicados que con su actitud justifican y legitiman esta función.

## Bibliografía

BELTRÁN LLAVADOR, José. Con voz propia. La reconstrucción narrativa de las biografías y el valor de la conversación. En PERIS, Vicent; PARRA, David y SOUTO Xosé M. (Coords.) *Repensamos la geografía e historia para la educación democrática*. València: Nau Llibres. 2018. p. 37-48.

BELTRÁN, José; MARTÍNEZ, Nicolás; SOUTO, Xosé M.; FRANCO, Santiago y HERNÁNDEZ, José. Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Investigación en la escuela*, 2004, nº 54, p. 39-55. Disponible en <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/61018>> [Consulta 03/02/2020].

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. Las finalidades de la educación social. En BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997, p. 33-52.

BOLÍVAR BOTIA, Antonio. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 2012, p. 9-45. Disponible en <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>> [Consulta 30/06/2021].

CAPEL SÁEZ, Horacio. Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de geografía*, 7(1), 1973, p. 58-150. Disponible en <<https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>> [Consulta 30/06/2023].

CARR, Wilfred. y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino, 2010.

DÍAZ GÓMEZ, JOSÉ L. *Las moradas de la mente. Conciencia, cerebro, cultura*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial Fondo de Cultura Económica, UNAM, 2020.

DUBET, François. Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. *Debats d'educació* 16. Barcelona: Edició Fundació Jaume Bofill, 2010. Disponible en <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/decadencia-de-la-institucio-escolar-i-conflictes-entre-principis>> [Consulta 21/04/2021].

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. (coord). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM Editor, 2013.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 55 2011, p. 85-105. Disponible en <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>> [Consulta 28/06/2023].

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 2012, p.174-193. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211. Disponible en <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re2012/re2012-07.html>> [Consulta 28/06/2023].

FERNÁNDEZ, M.; MENA, L.; RIVIERE, J. *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona. Col·lecció Estudis Socials n° 29 Obra Social Fundació La Caixa, 2010.

FERNÁNDEZ, Idoia; GUIASOLA, Genaro; GARMENDIA, Mikel; ALKORTA, Itziar; MADINABEITIA, Alba. ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? *Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 2013, p. 387-400. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4371662>> [Consulta 30/06/2023].

FONTANA, Josep. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Ed. Crítica, Grupo Grijalbo, 1982.

FUSTER, Carlos; GARCÍA, Diego; SOUTO Xosé M. La enseñanza de problemas socio-ambientales. Reflexiones para la innovación educativa. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. n° 9, 2021, p.79-96. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.79> [Consulta 19/07/2022].

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n° 64, Universidad de Barcelona, 2000. Disponible en <<https://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>> [Consulta 12/05/2021].

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana. Algunas ideas para seguir reflexionando. En: PARRA, David; SOUTO, Xosé M. (Coordinadores). *El profesorado como agente de cambio*. València. Nau Llibres, 2022, p. 43-57.

GARCÍA, Francisco F.; COELHO, Andrea. La formación del profesorado. En: RODRÍGUEZ, Liliana A.; PALACIOS, Nancy; SOUTO, Xosé M. *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*. València: Nau Llibres, 2019, p. 77-86.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; GARCÍA RUBIO, Juan; SOUTO GONZÁLEZ, José M. Definición de las periferias escolares. En: GARCÍA RUBIO, Juan y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *La*

*invisibilidad de las periferias escolares. Diferencias personales y propuestas para mejorar el aprendizaje.* València: Nau Llibres, 2020, p.13-31.

GARCÍA MONTEAGUDO, Diego; GARCÍA RUBIO, Juan; CAMPO PAÍS, Benito. El derecho a la educación en las periferias escolares: representaciones sociales de la población escolar en Valencia. *Sur. Brasil. Revista Interdisciplinar de Dereitos Humanos UNESP Bauru*. 2018. p. 67-86. Disponible en <<file:///Users/vicent/Downloads/631-1382-1-PB.pdf>> [Consulta 25/06/2023].

HABERMAS, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Traducción Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Tecnos, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista Ivor Goodson. *Cuadernos de pedagogía* nº 295, 2000, p. 44-50..

JARDÓN GINER, Paula. 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, 2019. Disponible en <<http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-235.pdf>> [Consulta 25/06/2023].

PAGÈS BLANCH, Joan. Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En: BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Horsori, Universitat de Barcelona, 1997, p. 209-226.

PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar a enseñar a participar. En: DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F. y SANTISTEBAN, Antoni (editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada Editora, 2012 p. 199-210. Disponible en <[http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones\\_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS\\_II.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_II.pdf)> [Consulta 02/07/2022].

PALACIOS MENA, Nancy. *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, 2018.

PALACIOS MENA, Nancy. *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2019. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10550/69842>> [Consulta 03/02/2021].

PERIS de SALES, Vicent. J. *La cultura escolar familiar i l'aprenentatge dels problemes socials*. Tesis Doctoral no publicada. València: Universitat de València, 2022. Disponible en: <<https://roderic.uv.es/handle/10550/82193>> [Consulta 01/07/2023].

PÉREZ ROYO, Javier. La separación es siempre desigualdad. *El diario.es*, 2019. Disponible en <[https://www.eldiario.es/zonacritica/separacion-siempre-desigualdad\\_6\\_759834041.html](https://www.eldiario.es/zonacritica/separacion-siempre-desigualdad_6_759834041.html)> [Consulta 18/07/2019].

PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña: Fundación Paideia y Madrid: Ediciones Morata. 2001, 3ª edición. Disponible en <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/OUVRAGES/Perrenoud\\_1996\\_B.htm](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1996_B.htm)>

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En: GARCÍA MONTEAGUDO, Diego, RAMÍREZ MARTÍNEZ,

Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula*. València: Nau Llibres, 2017, p.153-178.

RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> Ángeles y CLAUDINO, Sergio (coords.). *¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Ed. Graó, Análisis y Estudios 9, 2018.

SANCHO, Juana M. i HERNÁNDEZ, Fernando. ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, nº 34, 2004, p. 39-51. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.239> [Consulta 3/4/2020].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 96. 2001. Disponible en <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-96.htm>> [Consulta 10/07/2023].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La investigación cualitativa y la innovación didáctica en Geografía. El trabajo cualitativo como recurso didáctico en geografía. En: ALANÍS, L.; ALMUEDO, J.; DE OLIVEIRA, G.; IGLESIAS, R.; PEDREGAL, B. (Coord.) *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje. Actas del XI Congreso Nacional Didáctica de la Geografía*. Sevilla y Alicante: Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante, 2016, p.80-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, p. 1–31. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21138/bage.2757>

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de junio de 2023, vol XXVII, nº 279. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667> [Consulta 10/07/2023].

SOUTO, Xosé M.; FITA, Sara. Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XIX, nº 1105, 2014 Disponible en <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1105.htm>>.

SOUTO, Xosé M.; GARCÍA, Diego. *La geografía escolar ante el espejo de su representación social. Didáctica Geográfica* nº17, 2016. p. 177-201. Disponible en <<https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/365>>.

SOUTO Xosé M.; GARCÍA, Diego. Representaciones escolares del saber geográfico. *Revista Educação em Questao*, Natal v.56 nº49, 2018. p.11-36. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID15773>

SOUTO Xosé M.; GARCÍA, Diego. *Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 2019. p. 207-228. Disponible en <<http://ojs.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/14612/12082>> [Consulta 4/11/2020].

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed.Trilce, 2010. Disponible en: <[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C3%B3pia.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C3%B3pia.pdf)> [Consulta 01/07/2023].

TARABINI, Aina. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2), 2020. p.145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>. [Consulta 01/07/2022].

TOMÁS y VALIENTE, Francisco. *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*, 1981. Disponible en <<https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/5>> [Consulta 23/4/2021].

WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Ed. AKAL. Traducción Rafael Feito. *Learning to labour. How working class kids gets working class jobs*, 1988.

WILLIS, Paul. 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*, vol.1 n° 3, 2008, p. 43-66. Disponible en <<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568>> [Consulta 28/06/2023].

#### Ficha bibliográfica:

PERIS DE SALES, Vicent Josep. El sentido práctico del profesorado de enseñanza secundaria en la explicación del medio social. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de octubre de 2023, vol. XXVII, n° 283.

DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2023.283.43416>

Menú Geo Crítica