

EL PLACER INTELECTUAL: ENTRE LA REALIDAD, LA CRÍTICA Y LA ESPERANZA

M^a del Carmen Gil del Pino
Universidad de Córdoba¹

RESUMEN

En la actualidad, y en contextos muy próximos, personas de carne y hueso viven condenadas a la pobreza económica y cultural. Recluidas en círculos herméticamente cerrados, marginadas, calladas, llevan sobre sus hombros, además, el peso de la culpabilidad. Después de casi dos décadas de aplicación de un proyecto de Educación Compensatoria en una escuela marginal de Córdoba, la realidad educativa y social permanece prácticamente inalterable. Sin duda, detrás de la acción pedagógica se esconden fuerzas poderosas. Existen complejas y contradictorias relaciones entre la escuela y el poder, la cultura y la ideología dominantes. El artículo narra el proceso de indagación reflexiva que, con objeto de descubrir las, ha llevado a cabo una maestra-investigadora inmersa en esta dura realidad durante veintiún años.

ABSTRACT

Nowadays, real people live in a state of economic and cultural poverty in settings that are very close to us. Those people are enclosed in hermetically sealed ghettos, alienated, silenced; besides, they carry on their shoulders the weight of guilt. After almost two decades working in a *compensatory* educational project in a marginal school in Cordoba, the educational and social reality remain almost unchanged. Of course there are powerful elements behind the pedagogical action and complex and contradictory relationships are held between school and authorities, culture and prevailing ideologies. This paper tells about the investigation process of a teacher-researcher involved in such an educational context during twenty one years.

1. RAZONES PARA LA PRAXIS

Las realidades sociales son, ciertamente, complejas y enigmáticas. Constituidas por personas -sin duda, los seres más complejos y enigmáticos de todos los existentes-, nada en ellas es simple ni fácil de entender. Claro que, si no se les hace

¹ Profesora de Teoría e Historia de la Educación. Tfno. 957 218960. E-mail: ed1gipim@uco.es.

preguntas, permanecen silenciosas y se reproducen inevitablemente. Con el siguiente texto en verso de Desnos expresan esta idea los sociólogos Bourdieu y Passeron:

El capitán Jonathan/ a la edad de dieciocho años./ un día captura un pelicano/ en una isla del Extremo Oriente./ El pelicano de Jonathan./ por la mañana, pone un huevo muy blanco/ del cual sale un pelicano/ que se le parece extraordinariamente./ Y este segundo pelicano/ pone, a su vez, un huevo muy blanco/ del que sale, inevitablemente./ otro que lo mismo hace./ Esto puede durar mucho tiempo/ si antes no se hace una tortilla².

Mas como quiera que existe un ordenamiento social, político, axiológico y económico injusto, en el que conviven en aparente armonía la riqueza y la pobreza, la inclusión y la exclusión, el trabajo y el paro, la esperanza y la desesperación, el encanto y el desencanto, etc., es necesario, para evitar que se perpetúe, implicarse en la búsqueda de una sociedad mejor, lo que constituye -o ha de constituir- un maravilloso desafío para los educadores. Quiere esto decir que los contextos sociales nos convocan para su conocimiento, comprensión y transformación. Ahora bien, no todos lo hacen de la misma manera. Los que sufren la severidad y perpetuación de las desigualdades sociales, las grandes injusticias, la violación de los derechos fundamentales de muchas personas, la tremenda y cada vez mayor pobreza económica y cultural, etc., nos reclaman con mucha mayor vehemencia.

Y es que, contrariamente a lo que se nos pretende hacer creer, las estructuras humanas son abiertas, dialécticas y, por consiguiente, indeterminadas. Es cierto que los fenómenos acontecen quiérase o no -el devenir es imparabile-, pero la dirección y el signo de éstos, desde luego, no están precisados, pues son las personas las que realmente les dan orientación, a no ser que se las convenza para que permanezcan pasivas:

Se oye decir machaconamente -y es lo que crea la fuerza de este discurso dominante- que no hay oposición a la vida neoliberal, que se presenta como algo evidente, contra lo que no cabe ninguna alternativa. Si esta idea se ha convertido en un tópico generalmente aceptado, es porque existe todo un trabajo de inculcación simbólica en el que participen los periodistas o los simples ciudadanos, de manera pasiva, y, sobre todo, cierto número de intelectuales, de modo muy activo. Me parece que los investigadores tienen un papel que desempeñar contra esta imposición permanente e insidiosa que produce, por impregnación, una auténtica creencia³.

Pues bien, aunque, en mi opinión, el orden establecido no es otra cosa que el (des)orden que se establece en cada momento -ninguna realidad social, histórica,

² DESNOS, R., en BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La reproducción*, Barcelona, Laia, p. 6.

³ BOURDIEU, P. (2000): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama, p. 43.

económica es así porque esté escrito que así sea⁴, todos estamos a merced, sin embargo, de este discurso permanente, ya seamos intelectuales, obreros, parados, de clase alta, de clase baja, triunfadores o fracasados. La fuerza de la ideología neoliberal penetra en cada uno de nosotros para aportarnos una justificación teórica de nuestra situación. Así, por ejemplo, mientras a los que triunfan les hace creer que son los mejores, a los que fracasan les genera sentimientos de culpa y de resignación.

Poco a poco, casi sin darnos cuenta, quedamos divididos y pugnamos unos con otros, de tal manera que en modo alguno se nos ocurre enfrentarnos todos juntos al enemigo común.

Si ya cuesta entender que el propio sistema social haya de fracturarse, de autolesionarse, en suma, para así poder asegurar su conservación, más costoso, si cabe, es asimilar que se desnaturalice, que se adultere, que se enajene por completo. Y cuesta entenderlo porque ningún organismo vivo coherente acometería procesos de esta índole. Sin embargo, la sociedad, en la medida en que utiliza la "educación" como instrumento para deshumanizar y oprimir, sí lo hace: "La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de *ser más*"⁵. De este modo, trastornados todos y fuera de nosotros, llegamos a considerar obvio y natural lo que debiera producirnos una incontenible indignación, a la par que nos extrañamos de las cosas más sencillas y naturales.

Por ejemplo, no nos sorprendemos -y ayudamos, además, a que así sea- ante el hecho de que la sociedad no demande ya hombres y mujeres auténticos, íntegros (*homines integri*), sino hombres que "saben" (*homines sapientes*) y, sobre todo -porque el conocimiento, realmente, ya no importa tanto-, hombres que "saben" que "saben" (*homines sapientes* "sapientes"). Y es que, más que la cultura, lo que interesa es creer y hacer creer que se posee o, como dice Bourdieu⁶, que se mantienen o se han mantenido relaciones armónicas con ella. En consecuencia, no es la cualificación lo que se requiere, sino la certificación de la misma, la demostración del monopolio de la relación con la cultura legitimada. "Lo que importa -dice- es que el título permite obtener una situación más ventajosa". En el mismo sentido se pronuncia Gimeno Sacristán⁷ cuando afirma que "en la sociedad del conocimiento es necesario el conocimiento acerca del conocimiento, la información sobre el valor de la información existente".

Pero, a la par, el sistema social quiere nutrirse también de hombres que "no saben" (*homines ignorantés*) y, sobre todo, de hombres que "no saben" que "saben" o, dicho de otro modo -que viene a ser lo mismo-, que "saben" que "no saben" (*homines sapientes* "ignorantes").

⁴ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p.128.

⁵ FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, p. 39.

⁶ BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La reproducción*, Barcelona, Laia, p. 223.

⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): "¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?", en AA. VV., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, p. 24.

Sin embargo, y de ahí el abusivo entrecomeillado anterior, no es ocioso recordar que, según Freire⁸, no hay sabios absolutos ni ignorantes absolutos. Lo que existe es sólo la creencia infundada de ser una u otra cosa. Él expresa esta idea en los siguientes términos:

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

En suma, aunque a través de un "gota a gota simbólico" -expresión que tomo prestada de Bourdieu⁹- se nos inculque una visión del mundo estática, y aunque a través de un discurso fatalista se nos convenza de la inmutabilidad de la historia, éste no es, precisamente, un discurso de constatación de la imposibilidad, sino de "imposibilitación de lo posible"¹⁰. Por medio de él se nos hace acomodarnos y abandonar la lucha por el cambio. No es, pues, un texto descriptivo el que penetra en nosotros, sino uno prescriptivo e inmovilizador. Su contenido no afirma que el mundo está quieto, sino que nos seduce para que lo estemos nosotros, con lo que no es difícil suponer que todo permanecerá inalterable. Ante esta situación, despertar y mantener actitudes de resistencia, de lucha y de esperanza es más que necesario.

Todo lo anterior, y mucho más, es lo que me ha llevado a acometer un profundo proceso reflexivo sobre una realidad marginal concreta de la que, como agente político-educativo, he formado parte durante veintidós años. Me refiero al Colegio Público "Obispo Osio", centro educativo ubicado en la barriada de Las Moreras (aunque, para mayor exactitud, habría que decir Margaritas-Moreras) de Córdoba.

Se trata, en realidad, al ser una indagación autorreflexiva sobre la propia práctica, de un proceso de investigación-acción *-action research-*, o, en términos filosóficos, de praxis aristotélica¹¹, que no es otra cosa que una permanente acción reflexiva.

Mi propósito, triple, me lleva a desenvolver, en buena lógica, tres tipos de actuaciones que, aunque para referirme a ellas voy a secuenciar, en modo alguno pueden ser consideradas sucesivas, puesto que acontecen en una perfecta sincronía.

⁸ FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, p.77.

⁹ BOURDIEU, P. (2000): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama, p. 45.

¹⁰ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p. 50-51.

¹¹ La palabra «praxis», encierra, desde la antigüedad clásica, la reflexión ética sobre lo que se hace. Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco* -véase Molina Rubio, A.: (2000: 16)-, diferencia entre acción productiva (hacer) y acción moral (obrar). La primera requiere la *τέχνη*, o disposición para «hacer» siguiendo unas reglas marcadas y fijas; la segunda requiere la *πράξις*, que es una acción informada, una reflexión sobre el curso de la acción, una revisión permanente que se guía por la *φρόνησις*, o disposición moral para obrar correcta y justificadamente. Por tanto, aunque la investigación-acción nace como tal a mediados del siglo XIX, sin embargo no parece ser un invento de nuestros días, sino más bien la recuperación de dicho concepto aristotélico.

Un primer nivel de trabajo reflexivo consiste en aplicar sobre el campo de análisis, constituido por las estructuras sociales y educativas que determinan la vida de las personas de este contexto concreto, una mirada descriptiva que permita su conocimiento. El segundo nivel es el de la mirada comprensiva, a través del que pretendo pasar del conocimiento a la interpretación, puesto que considero de vital importancia desentrañar los elementos descritos, es decir, encontrar las relaciones de fuerza, las contradicciones, los aspectos ocultos, las reglas de funcionamiento de las estructuras, los modos de control, etc. Por último -mas no en último lugar- debo reconocer que la fascinación por el lenguaje de la posibilidad de Freire, arraigado en lo que él denomina una visión profética permanente, produce mi adherencia a su propuesta de observar la unidad de análisis a través de una mirada utópica, esperanzadora, profética, desde el convencimiento profundo de algo tan obvio como que el futuro está por hacer y que, por tanto, no es un devenir inexorable que repite sin remedio el presente y preserva el *statu quo*. De alguna manera, tal vez busque dar cumplimiento al deseo con el que el gran pensador termina *Pedagogía de la indignación*, el libro que estaba escribiendo cuando murió el 2 de mayo de 1997:

Lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos; urge luchar con esperanza y denuedo.

2. LA REALIDAD: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

2.1. La barriada de *Las Morenas*: una ligera aproximación

Existen en la actualidad, y en espacios más próximos a nosotros de lo que pudiéramos imaginar, realidades sociales fuertemente sacudidas por una tragedia, sin duda, evitable. Están bien atrapadas en las estructuras de la dominación. Podemos, ocupados en nuestros menesteres, desconocerlas, culparlas, castigarlas, marginarlas, etc., pero lo cierto es que están ahí, privadas de sus derechos y, lo que es peor, de los instrumentos para conocerlos y luchar por hacerlos valer, esperando una respuesta por nuestra parte. Una de ellas es la barriada de *Las Morenas*.

El origen de este núcleo de población es relativamente reciente. Se "construye" en el año 1964, un año después de que unas fuertes inundaciones dejaran a unas 2.500 familias cordobesas sin vivienda y en una situación verdaderamente dramática. Éstas, aunque en un primer momento se cobijan en chabolas en las que viven en condiciones infrahumanas, no tardan en "tener derecho" a ocupar unas estructuras prefabricadas de uralita de 53 metros cuadrados repartidos en tres dormitorios, salón-comedor, cocina, cuarto de baño, pasillo y patio, que, además, presentan muy malas condiciones de iluminación, ventilación, aislamiento del calor y del frío, estado

de conservación, etc. Aunque se construyen como albergues provisionales¹² para un periodo máximo de seis años, iban a ser más de treinta los que, por unos motivos u otros, perdurarían.

Cabe extender el mal estado de las casas a la propia barriada, que manifiesta importantes problemas de infraestructura y servicios: pavimentación, alcantarillado, tendido eléctrico, conducción de agua, limpieza, recogida de basura, etc.

De todo lo anterior se desprende que en este grupo humano se dan, desde sus orígenes, situaciones de miseria¹³ que hacen que el único principio vital de muchos de sus habitantes sea el de ganarse la vida de cualquier manera y a cualquier precio. El paro, la drogadicción, el alcoholismo, la violencia, etc., son algunos de los problemas que los envuelven cada día:

Estaríamos hablando de una espiral de exclusión social que sólo se podría solucionar con modelos adaptados a las circunstancias de esta población, donde se registra un alto paro juvenil, fruto del escaso nivel educativo de muchos de estos adolescentes. Por otro lado, se da la circunstancia de que muchos de estos jóvenes sin estudios trabajan en la economía sumergida y no tienen tiempo de asistir a un centro educativo o necesitan alegar algún tipo de titulación para acceder a un contrato de aprendizaje, algo que mantiene esas importantes bolsas de desempleo y esa falta de educación¹⁴.

Claro que este barrio también se caracteriza, a mi juicio, por un nivel de concienciación fuera de toda duda. La fuerte problemática que lo azota ha hecho que surjan muchas personas llenas de esperanza militante, de rabia, de fuerza, de ferocidad. Las constantes reivindicaciones vecinales -de las que los periódicos locales dan cumplida cuenta- suponen una voz crítica que, de vez en cuando, da frutos. Sin duda, uno de ellos, lento donde los haya, es la construcción de 1.785 viviendas con las que se han sustituido las casas prefabricadas. En el *Diario Córdoba* de 17 de agosto de 1999, página 8, aparece un texto extremadamente elocuente al hilo del tema:

Por fin, Moreras será un barrio completo. Las casi dos mil familias de Moreras, como el pueblo judío, están a punto de avistar la Tierra prometida: en su caso, un barrio con una plaza central moderna, con todos los viales urbanizados y con los patios interiores de las manzanas remozadas, todo ello con servicios municipales comple-

¹² He obtenido este dato del *Diario Córdoba* de fecha 17 de agosto de 1999, página 9. El artículo se titula "Moreras, por fin un barrio completo".

¹³ Maza Zorrilla (1987:13) distingue entre «pobreza», «indigencia» y «miseria». El término pobreza se refiere a la carencia o privación relativa de los medios necesarios para subsistir; la indigencia es el estado en el que las necesidades elementales, de forma intermitente, no pueden satisfacerse; la miseria es la indigencia permanente.

¹⁴ Este texto es un fragmento del artículo de M^a José Raya publicado en *Diario Córdoba* con fecha 18 de noviembre de 1998 y referido anteriormente.

tos, ya que el Ayuntamiento está negociando también la cesión definitiva del barrio por parte de la Junta de Andalucía. Pero al igual que le ocurrió al Pueblo Elegido, siguiendo con la bíblica comparación, los habitantes de Moreras han tenido que esperar casi cuarenta años para ver cumplidos sus sueños. Cuarenta años de viaje por el desierto, de rebeliones, de plagas, y muchas veces, de hambre y de sed (literalmente, no es una metáfora del libro del Éxodo).

La coordinadora *Haz tu futuro sin Drogas* (HFD), nacida en 1994 y convertida posteriormente en federación, con una fuerte influencia en toda la zona, es una muestra clara del nivel de compromiso de los habitantes. Sin embargo, y habrá ocasión de hablar de ello más adelante, sobre ellos inciden poderosos mecanismos sociales que agotan paulatina y sutilmente sus fuerzas.

Hay que añadir, por último, que existe también un núcleo importante de población de etnia gitana, el cual, aunque no aparece en el censo, constituye, no obstante, un destacado elemento configurador de la barriada, al tener su propia forma de vida.

2.2. Visión general de la escuela

"Las escuelas tienen una función sociopolítica -dice Giroux¹⁵- y no pueden existir independientemente de la sociedad en la que actúan". Así, como quiera que entre éstas y la realidad social median complejas relaciones, y como, por otra parte, la pedagogía es mucho más que el formalismo técnico de enseñar contenidos, esta escuela -El C. P. "Obispo Osio"-, resultante, como cualquier otra, de una situación histórica, política, social y cultural concreta, ubicada en la realidad anteriormente descrita, se ve, inevitablemente, afectada por cuanto se ha dicho hasta aquí.

Desde luego, no se puede negar que existe una línea muy fina entre el sistema escolar y el sistema social. En consecuencia, uno de los problemas más importantes que aquejan a este Centro, al igual que al barrio, es el alto grado de conflictividad de su alumnado. Peleas, robos, extorsiones, etc., tanto dentro como fuera de ella, son hechos más que frecuentes:

La Policía ha detenido a tres menores del Colegio Público Obispo Osio, en la barriada de Las Moreras, como supuestos autores de la agresión y extorsión que padeció un niño de ese mismo colegio. El menor era amenazado, a veces verbalmente y otras con una navaja, para que entregara a los presuntos extorsionistas diversas cantidades de dinero, toda vez que en una ocasión fue abordado y agredido en la calle cuando se dirigía hacia su domicilio, una vez finalizadas las clases¹⁶.

¹⁵ GIROUX, H.A (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC, p. 71.

¹⁶ Este fragmento pertenece al artículo de Manuel Guerrero publicado en la página 9 de *Diario Córdoba* el martes 13 de mayo de 1997.

Tal situación por sí misma permite entender no sólo el cambio constante de los maestros¹⁷, sino también su malestar¹⁸ generalizado en la escuela. Además, a lo anterior hay que añadir, entre otros muchos factores, el alto índice de fracaso escolar de los alumnos del Centro, lo que constituye una constante a lo largo de toda su historia.

En estas circunstancias, y a fin de dar solución a los múltiples problemas en los que se halla sumida, la escuela se convierte en el año 1983 en un centro de Educación Compensatoria o, dicho de otra forma, en un C. A. E. P. -Centro de Actuación Educativa Preferente-. Antes, un equipo de maestros tuvo que realizar un detallado estudio del entorno y, lógicamente, un proyecto de trabajo. En las páginas 4 y 5 de dicho proyecto -*Un proyecto educativo compensatorio para una realidad*- queda claro que lo que los docentes emprenden es una lucha contra la desigualdad educativa y social:

La hipótesis básica ha sido que la tasa tan elevada de "fracaso escolar" (47%) es debida a los condicionamientos sociales, económicos, motivacionales, etc., de nuestros alumnos, que están necesitados de una educación compensatoria que haga efectiva la igualdad de oportunidades, corrigiendo, desde el comienzo de la escolarización y durante la misma, las desigualdades sociales que son la causa del "fracaso escolar". Desigualdades que no pueden ser compensadas por medio de un tratamiento igualitario, sino por un tratamiento diferenciado que tenga en cuenta no sólo los factores escolares que condicionan el "fracaso" sino también los factores extraescolares.

La búsqueda de la igualdad -entendida como igualdad de derechos, de posibilidades, de metas-, lleva a los maestros y maestras de esta escuela a sumergirse plena y conscientemente en un proceso de cambio. La ley educativa entonces en vigor -Ley General de Educación de 1970-, con su principio de igualdad de oportunidades, prescribía tratamientos iguales y, lógicamente, cuando se parte de situaciones de desigualdad, como era el caso, lo único que hacen éstos es alimentarlas. Por consiguiente, los maestros persiguen una valoración igual de todas las personas y un trato diferenciado, siempre éste compensatorio, lo que quiere decir que las posibilidades, las ayudas, la atención, etc., habían de estar en consonancia con las necesidades de los sujetos.

Sin embargo, pese a remover tantos elementos educativos como se removieron -materiales, organización, contenidos, metodología, etc.-, las valoraciones que desde la propia escuela se hacen de los resultados del Programa son extremadamente negativas.

En la actualidad, la escuela sigue siendo un Centro de Actuación Educativa Preferente. En la Orden de 25 de noviembre de 1997 (BOJA 4 de diciembre de 1997)

¹⁷ En *Un Proyecto Educativo Compensatorio para una realidad* consta, en la página 65, que en el curso 77-78 la plantilla cambió un 30%; en el 78/79, un 50%; en el 79/80, un 60%; en el 80/81, un 45%; en el 81/82, un 65%; y en el 82/83, un 50%.

¹⁸ El alto número de bajas por enfermedad -sirvan como ejemplo las catorce del curso 82/83- puede ser tomado, con todas las reservas, como índice del mismo.

viene relacionada entre los centros de especial dificultad. Aunque se aprecian tímidos progresos, lo cierto es que son mucho menores que los esfuerzos realizados y, además, las ganancias pronto se pierden. Y es que sólo es posible la mejora si los cambios educativos se incardinan dentro de los cambios políticos, sociales y económicos. Claro que éstos no se producen si los educadores, en lícita pugna contra los que imposibilitan un mundo mejor, caen rendidos y desesperanzados. Tengo buen respaldo para hacer esta afirmación:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores¹⁹.

En definitiva, es necesario reconocer que los frutos han sido escasos. No cabe duda de que la realidad esconde mucho más de lo que revela. Conviene, por tanto, ejercer una mirada más incisiva sobre ella. Compensar no es, pues, movilizar recursos, ni elaborar un discurso sobre la igualdad. Es, sencillamente, lograrla, y lograrla es hacer posible que nadie ocupe una posición inferior por carecer de los elementos culturales, económicos, educativos, etc., a los que tiene derecho. Y como es más que obvio que esto no se ha conseguido pese a la dilatada aplicación del proyecto compensador, corresponde, tras preguntarse qué es lo que sucede, seguir adelante hasta desentrañar la realidad.

3. DEL CONOCIMIENTO A LA INTERPRETACIÓN: LA MIRADA CRÍTICO-COMPRENSIVA DEL MUNDO

Es a todas luces imposible que, tras un estudio descriptivo, un educador que se precie, cuyo trabajo consiste en convertir *lo que es* en *lo que debe ser* -o, lo que es lo mismo, la realidad en utopía-, ponga punto final a su tarea. Los trabajos descriptivos constituyen, sin duda, la base de los interpretativos. Faltan en ellos demasiados elementos básicos como para dejarnos satisfechos y, por tanto, para frenar nuestra acción. Muy al contrario, la descripción hace nacer la pregunta, y ésta gravita incesantemente sobre nosotros y nos mueve hasta hallar una respuesta.

El fracaso de la Educación Compensatoria, ya se ha dicho, es un hecho ampliamente constatado²⁰. Ésta, apoyándose en supuestos teóricos como la *teoría del défi-*

¹⁹ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p. 53.

²⁰ La valoración negativa de la Educación Compensatoria se viene haciendo desde mucho antes de que en España se implante. Según Jiménez Fernández (1987: 258), Coleman (1966, 1968) y Jensen (1969) son los primeros en alertar sobre el fracaso de ésta. Las ganancias obtenidas en C.I. desaparecen en un período corto

cit., considera que los sujetos pertenecientes a barriadas marginales carecen de algo, por lo que han sido tratados desde un enfoque asistencialista, mesiánico, carencial y cuantitativo. El peligro que tiene el asistencialismo, dice Freire²¹ es que "hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación". Los educadores que trabajan bajo un enfoque mesiánico lo que pretenden es "aparecer como salvadores de los hombres a los que deshumanizan", aunque, en el fondo, lo que quieren es salvarse a sí mismos²². Sin embargo, son los propios sujetos marginados los que, liberándose, pueden salvar a sus "redentores":

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

Es por esto que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no puede liberar, ni liberarse²³.

En resumidas cuentas, la compensación, tal y como se ha entendido hasta ahora, lo que ha hecho es, por un lado, fomentar el mesianismo en los profesores a la par que el mutismo y la quietud en los alumnos; por otro, al ver y tratar las diferencias como deficiencias -en esto consiste, precisamente, la discriminación-, las ha legitimado y oficializado como desigualdades.

Se ha cometido, pues, un error importante que, sin duda, se ha cobrado un alto precio. Para Flecha²⁴ "las políticas compensatorias y asistenciales basadas en las teorías del déficit crean expectativas negativas de aprendizaje que cumplen el papel de profecías que fatalmente se cumplen". En el mismo sentido se pronuncia Fernández Enguita²⁵ cuando alude al peligro de etiquetado que conlleva toda medida compensatoria y, por tanto "de estigmatización y de profecía que se realiza a sí misma, lo que puede llegar a producir el efecto contrario al deseado o, cuanto menos, dificultar el logro de éste". Pero hay más. Fine²⁶ expresa en los siguientes términos el grave problema que supone la distracción de los educadores y el consiguiente abandono de la lucha contra el poder:

de tiempo. Para Miguel Díaz (1984, en Jiménez Fernández, C, 1987: 258), las primeras evaluaciones de los programas de Educación Compensatoria "cayeron como una auténtica losa sobre las expectativas de los alumnos desfavorecidos e impidieron durante mucho tiempo tomar la escuela como medio de compensación de las desigualdades económicas".

²¹ FREIRE, P (1986): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A., p. 50.

²² FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, p. 190.

²³ *Ibidem*, p. 56.

²⁴ FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas", en AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., p. 77.

²⁵ FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2002): "Las condiciones de la igualdad de oportunidades", en AA. VV., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, p. 35.

²⁶ En APPLE, M. W. (1996): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, p. 139.

La idea de la "situación de riesgo"... ofrece [...] la imagen engañosa de un grupo aislable e identificable de alumnos que, en virtud de alguna característica personal, no es probable que se gradúen [...] Distrayendo nuestra atención de una economía que resulta inhóspita para adolescentes y adultos [...], de la disponibilidad de viviendas y de las empobrecidas escuelas urbanas, divagamos en torno al niño individual, su familia y las intervenciones a pequeña escala que servirían para "arreglar" al niño como si su vida fuera por completo separable de la nuestra.

[Ellos] dirigen la atención social a los niños y adolescentes concretos, hacia sus familias y comunidades [...] Reproducen las ideologías existentes, eliminan marcos alternativos y recomiendan, como "naturales", unos programas de reformas que sólo sirven para exacerbar las estratificaciones de clase social, raza y género.

Tras todo lo anterior -experiencia propia y constatación teórica de fracaso- son muchas las preguntas que me hago, entre las que destaco algunas, por más acuciantes: ¿Es un *desideratum* la igualdad? ¿Es sólo una ilusión la lucha por ella? Mi trabajo de veintinueve años, ¿ha sido una experiencia de laboratorio que ha escapado a mi control? ¿Qué estructuras, mecanismos y agentes utiliza la sociedad para reproducirse? ¿Es la escuela una estructura de reproducción social? ¿He sido yo -soy- canal de comunicación y agente de los mandatos neoliberales? ¿Será cierto que, como dijo Adam Smith²⁷, por cada hombre rico debe haber quinientos pobres?

Se hace necesaria, pues, la interpretación de las relaciones entre la escuela marginal y la sociedad. Para ello, es preciso desestimar las soluciones simplistas, superar el reduccionismo, desconfiar, deslizarse entre lo visible -los problemas son evidentes- y lo invisible -sus claves están ocultas-, entre lo teórico y lo práctico, y, sobre todo, no desfallecer. Claro que ahora, en esta segunda mirada, no se puede perder ni un segundo el control de todos los elementos del proceso.

Como ha podido apreciarse, el análisis descriptivo presentado anteriormente ha sido realizado a partir de discursos elaborados por otros -escuela y prensa, sobre todo-, discursos que, en buena medida, pueden ocultar, más o menos conscientemente, elementos explicativos. Además, entre las características de estos textos discursivos está la de no gozar de plena actualidad. Por ello me vi obligada a añadir a éstos el mío propio -el cual, obviamente, tampoco está exento de incurrir en los mismos infortunios-, elaborado a lo largo de una unidad de tiempo más actual -curso escolar 99/00-, y caracterizado, fundamentalmente, por la sistematicidad.

Amparada en el paradigma sociocrítico, orientado al cambio educativo y social, emprendo una investigación cualitativa para desentrañar las claves de los acontecimientos en las dos instituciones básicas de educación, a saber, escuela y familia. Este tipo de investigación abarca un campo amplio de métodos, cuya elección está, lógicamente, relacionada con la naturaleza de los problemas que orientan el estudio y con las concepciones teóricas del investigador. Sin duda, la etnografía, el estudio de casos y la investigación-acción son los tres modos de investigar que mejor sirven

²⁷ En APPLE, M. W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Piados, p. 18.

al fin que me propongo, por lo que me decanto por ellos. La elección metodológica determina, en gran medida, la de las estrategias de recogida de datos. Las que considero más valiosas, por ricas, son, precisamente, las más sencillas y cotidianas, por lo que utilizo los materiales propios de mi trabajo como maestra -diario, anecdotario, cuaderno de observación y entrevistas-, los de los niños -cuadernos, diarios y trabajos diversos-, los del Centro -actas de evaluación, actas de reuniones, proyectos...- y otros que denomino materiales informales -fotografías, cartas, estampas, dibujos, etc.-.

La recogida de datos tiene lugar durante ciento setenta y tres días, justo los que constituyen el curso escolar 99/00. La interpretación relacional de los mismos me ha ocupado hasta el año 2003. La teoría y la práctica de Freire, como ya se ha podido intuir, constituyen mi punto de apoyo.

3.1. La familia y las fuerzas invisibles que la conforman

Del análisis que he realizado de la institución familiar se desprende que ésta es poco dialogante, que los padres están "ausentes" de casa -sustituidos entre tanto por la televisión y la videoconsola-, de la escuela, y de cualquier problemática que pueda afectar a sus hijos. Me baso para hacer esta afirmación sobre todo en los trabajos que los niños realizan sobre su familia. Cuando escriben diálogos entre sus padres y ellos, observo que, o bien los padres no pronuncian palabra alguna, o bien emiten sólo órdenes tajantes que, además, suelen ser prohibitivas.

Pero, curiosamente, el mismo esquema que funciona en el hogar se reproduce también en las relaciones de la familia con la escuela. El silencio de los padres se interrumpe sólo puntualmente con sus protestas.

A lo largo de la investigación he podido comprobar en numerosas ocasiones la importancia del contexto en la configuración de las personas. Éste es una construcción social dada. Está claro que los sujetos no eligen la familia en la que deben nacer y desarrollarse como tampoco ésta elige la cultura social que ha de envolverla. Nadie elige ser analfabeto, ni parado, ni pobre, ni vivir en *Las Moreras*. Sin embargo, las personas se conforman muy fácilmente con su suerte. ¿Cómo es posible tal cosa?

Freire²⁸ plantea, al respecto, la *teoría de la acción antidialógica*, según la cual el poder, a través de cuatro mecanismos -conquista, división, manipulación e invasión cultural- ejerce y disimula su acción dominadora. En suma, lo que el opresor hace es negar la palabra: "Para dominar, el dominador no tiene otro camino que negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente²⁹. Lógicamente, nadie puede oponerse a nadie sin instrumentos para hacerlo. En consecuencia, lo único que cabe hacer es resignarse.

²⁸ FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, pp. 179-219.

²⁹ *Ibidem*, p. 163.

La *conquista* requiere la mitificación del mundo. Es necesario crear un mundo falso lleno de engaños que mantenga a las personas alienadas y pasivas. A través de una propaganda bien organizada, o a través de los medios de comunicación de masas, las elites dominadoras entregan al oprimido cuantos mitos sean necesarios para lograr su objetivo. Enuncio, con Freire³⁰ los siguientes:

El mito, por ejemplo de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran [...] El mito del derecho de todos a la educación [...] El mito de la igualdad de clases [...] El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana [...] El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y deshonestidad de los oprimidos. El mito de la inferioridad "ontológica" de éstos y el de la superioridad de aquéllos.

Pues bien, estos y otros muchos mitos están muy presentes en los hombres y mujeres que habitan esta zona marginal y van enlazados, además, a una riquísima gama de conductas rituales que perviven una generación tras otra, años y años, siglos y siglos. Sin duda, estos sujetos tienen la vida muy bien trazada, discurren por ella vegetativos, sin libertad, con un comportamiento prescrito, con todas sus funciones "asistidas", sin ser, en definitiva, personas. Se mueven en función de creencias infundadas -magia, suerte, destino, etc.- y de modelos familiares y sociales bien delimitados. Son, por tanto, ingenuos, fatalistas, conformistas, bien acomodados a la injusticia que sufren. Pero no cabe la menor duda de que "este fatalismo, manifestado como docilidad, es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo"³¹. Ciertamente, la fuerza de la ideología fatalista dominante estimula la inmovilidad y la acomodación.

La *división* es un objetivo fundamental de la *teoría de la acción antidualógica*. Es necesario, para mantener el orden existente, dividir a los oprimidos y, además, ocultarles las reglas del juego. Para ello, se construye un "enemigo" y se les infunde la creencia de que el opresor los va a defender del mismo. Son numerosas las manifestaciones que he hallado de esta estrategia en los sujetos investigados, tanto a nivel cognitivo -el fenómeno discriminador- como conductual -la violencia-.

Del estudio se desprende, hasta donde he podido ver, que los sujetos que sufren discriminación son muy discriminadores y que, curiosamente, en lugar de luchar contra los que los construyen y "legitiman" como sujetos marginados, aprenden el mecanismo y marginan a otros, con lo que el fenómeno va en aumento por doble vía -porque se aprende y porque no se lucha contra él-. Algo parecido sucede con la violencia, que prende fácilmente en los sujetos que la padecen, quienes se vuelven violentos contra víctimas "ajenas" a su mal. A este respecto, me parece interesante recordar las siguientes palabras de Freire³², porque pueden aportarnos algo de luz para entender este extraño fenómeno:

³⁰ *Ibidem*, pp. 182-183.

³¹ FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, p. 63.

³² *Ibidem*, p. 42.

Son raros los casos de campesinos que al ser "promovidos" a capataces no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón. Podría decirse -y con razón-, que esto se debe al hecho de que la situación concreta, vigente, de opresión no fue transformada. Y que, en esta hipótesis, el capataz, a fin de asegurar su puesto, debe encarnar, con más dureza aún, la dureza del patrón.

La constatación, además, de que no sólo son individuos discriminadores y violentos sino también de que lo son cada vez en mayor medida, me permite considerar que la *división* está, al menos en un futuro próximo -si no hacemos nada, claro-, asegurada, y con ella la preservación del poder de los opresores.

La *manipulación* es otro importante recurso a través del que se mantiene el dominio. Se hace necesario que las masas no piensen y, para ello, lo mejor es anestesiarlas, distraerlas, desviarlas de sus verdaderos problemas. Qué duda cabe de que el sistema ha creado y puesto en marcha instrumentos magníficos para conseguir este objetivo. Me estoy refiriendo, lógicamente, a los medios de comunicación, al "circo romano" de nuestro tiempo:

Las élites dominadoras de la vieja Roma ya hablaban de la necesidad de dar a las masas "pan y circo" para conquistarlas, para "tranquilizarlas", con la intención explícita de asegurar su paz [...] Si bien los contenidos y los métodos [...] varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es este anhelo necrófilo por oprimir³³.

Son numerosísimas las evidencias del protagonismo que el televisor, el vídeo, la videoconsola, etc., tienen en la vida de estas familias.

Respecto a *la invasión cultural*, o acción a través de la que los dominadores penetran en el contexto cultural de los invadidos para imponerles su visión del mundo, es necesario reconocer que la escuela es el instrumento básico de la misma:

En efecto, en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros "invasores". Las relaciones padre-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Y si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión³⁴.

³³ FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, p. 183.

³⁴ *Ibidem*, pp. 201-202.

El sistema social, al elegir a los maestros como representantes de su cultura y encargados de imponerla sobre los sujetos de las demás culturas a costa de sus potencialidades y de su originalidad, está realizando un doble acto violento, uno contra los maestros -que se ven obligados a cumplir funciones contradictorias-, y otro sobre los alumnos.

Muchas son, también, las manifestaciones de invasión cultural entre los materiales: la imposición del lenguaje elaborado de la escuela, la de los contenidos extraños, la limitación de la creatividad, etc.

3.2. La escuela: hasta el final del hilo

Cuesta entender, y más aún aceptar, aunque no hay más remedio que hacer ambas cosas tras el análisis en profundidad llevado a cabo y que ahora me dispongo a esbozar, que la propia escuela sea una instancia de conservación y de consagración del poder establecido, un transmisor de las relaciones de dominación que están fuera de ella. Sin duda, el trabajo ha sido difícil, dado que la estructura escolar es extremadamente sutil y compleja. En ella se dan cita tanto el sistema social -que se encarna en los maestros-, como el microsistema contextual -que se materializa en los niños-.

Empezaré por decir que existen entre los documentos numerosas muestras de que esta escuela es más prescriptiva que dialógica, más socializadora que educativa. En efecto, transmite constantemente valores que sirven al mantenimiento del orden existente -disciplina, puntualidad...- y que, con frecuencia, pugnan con los educativos -competitividad, por ejemplo-. Pero además, sorprende descubrir que su discurso normativo no es contestado ni por los maestros, ni por los niños, ni por los padres. Todos lo acatan y, en mayor o menor medida, lo hacen suyo.

Pues bien, la aceptación de las normas escolares como discurso legítimo produce el doble efecto de favorecer la reproducción de las relaciones sociales existentes y de dificultar el trabajo moral que es todo proceso educativo. Y es que esta escuela parece estar más empeñada en configurar la sociedad por venir que el sujeto presente. Esto, a todas luces, es un grave error -"no se puede hablar de educación para el futuro porque éste no tiene realidad y, por tanto, carece de contenidos y de orientación en que apoyarse"³⁵-, error que la lleva a convertirse, en gran medida, en distribuidora de saberes, industria y mercado de credenciales, legitimadora de desigualdades, etc., y a crear en sus agentes la ilusión de estar luchando contra el sistema.

Así pues, el discurso socializador es tan importante que se impone jerárquicamente al diálogo educativo que, en buena medida, queda diluido en él. Es decir, el texto crítico y creador de la escuela queda contrarrestado en el macrotexto social. De este modo, el reciclaje de materiales de desecho, el huerto escolar, las

³⁵ GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "La educación que tenemos, la educación que queremos", en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, p. 30.

asambleas de aula, etc., por poner algunos ejemplos, forman parte de dicho discurso, precisamente la parte encargada de producir complacencia en los docentes y de inhibir su capacidad reflexiva, transformadora y crítica.

En efecto, sólo la complacencia y la construcción de una imagen engañosa de la realidad pueden explicar que los largos e intensos esfuerzos por transformarla no hayan dado aún sus frutos.

Los mecanismos a través de los cuales se genera y mantiene esta percepción distorsionada de la realidad, a mi juicio, son los que relaciono a continuación:

- a) La sobrecarga del docente: No cabe duda de que la cantidad de tareas que tiene que realizar un maestro cada día, así como las condiciones en las que las realiza, son factores que dificultan su reflexión. Además de abundantes, sus acciones son, en gran medida, burocráticas, mecánicas, intrascendentes, atomizadas y generadoras de estrés. Constituyen un freno al análisis preciso no sólo de los fenómenos (visibles), sino también, y sobre todo, de las fuerzas (invisibles) que los originan y mantienen.
- b) Las estructuras democráticas: Cuando los mecanismos de control son visibles, cuando los discursos son pronunciados y ordenados abiertamente, no puede existir distorsión de la realidad. Sin embargo, cuando el control se invisibiliza, y una manera de hacerlo es permitiendo ciertos niveles de democratización, se hace difícil mantener un juicio exacto sobre los fenómenos. En estas circunstancias, las personas pueden reflexionar y hacer partícipes a los demás de sus reflexiones y propuestas, pero no son oídas, porque, en mucha medida, y en mi opinión, se ha suspendido una elemental regla del diálogo: la escucha. En consecuencia, a pesar de las estructuras, la democracia es sólo una ilusión. Santos Guerra, en su artículo "La democracia escolar o el problema de la nieve frita"³⁶ se pronuncia magníficamente en este sentido.
- c) La desnaturalización del proceso educativo: En un marco artificial difícilmente se aprecia la pérdida o alteración de las verdades más sencillas, de las cosas más obvias y naturales. Esto quiere decir que las personas, inmersas en estructuras construidas socialmente, sufren una alteración cognitiva, una desnaturalización, o, usando un término más propio, una alienación que las lleva a establecer reflexiones bajo las premisas artificiales de la estructura social en la que se integran y a la que sirven. De no ser esto cierto, nos habríamos dado cuenta de que todas las propuestas críticas actuales no son otra cosa que obviedades y simplezas, un regreso al punto inicial del que nunca nos deberíamos haber alejado. La educación integral, la problematizadora, la permanente, la pedagogía de la pregunta, etc., sólo son procesos naturales, sencillos y lógicos que, sin embargo, nos sorprenden y que, además, nos resultan difíciles de poner en práctica.

³⁶ SANTOS GUERRA, M. A (1995): "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en *Varios, Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, 128-141.

- d) La creación cognitiva de la realidad: La práctica docente, rutinaria e inerte en la actualidad -y no por naturaleza-, está, afortunadamente, salpicada de episodios vivos. Mas como quiera que es característico de los seres humanos hacer una selección de lo más significativo que ocurre en sus vidas para dotarlo, a través de la palabra, de existencia y, a través de la memoria, de perpetuidad -es lo que Freire llama *creación de la realidad a través de la palabra* y los psicólogos *memoria selectiva*-, los maestros reconstruyen su acción a partir de los fenómenos más relevantes. Si no establecen procesos metarreflexivos, no cabe duda de que la recreación cognitiva, comprensiblemente idílica, supondrá un freno para la mejora. A quienes aduzcan que también ésta puede ser freno del malestar docente, les contestaría que, aunque es cierto, en cualquier caso, es un alto precio el que se pagaría por ello.

En consecuencia, urge construir una imagen acertada de las cosas. Ello requiere descubrir las claves del trabajo docente, y éstas se hallan, a mi juicio, en el *para qué* y el *para quién* del mismo, y no en el *qué*. Éste sólo distrae la atención de los agentes educativo-sociales que se centran más en problemas concretos que en las fuerzas que los trascienden: "Hay que tener mucho cuidado para que esas estrategias educativas no sean pedagogías para la *adaptación individual* en vez de pedagogías para la transformación social. La enseñanza y los *currícula* prácticos y 'progresistas' no siempre son críticos, desde el punto de vista social"³⁷.

Es indudable, pues, que detrás de la práctica pedagógica hay una teoría social que ejecuta un plan mientras distrae la atención de los agentes educativos a la par que los utiliza. Éstos consideran que deciden sus acciones, que son críticos, que tienen voz. No tienen conciencia clara de que pronuncian discursos cerrados, contruidos por instancias ajenas a ellos, inútiles, que vuelven sobre sí. Y la gravedad no está tanto en el hecho en sí como en su desconocimiento, dado que éste inhibe cualquier acción.

Por tanto, descubro que la escuela marginal, esta escuela marginal concreta, al desempeñar fundamentalmente una función socializadora, se convierte en una realidad cerrada que favorece la reproducción. Y ello porque sólo las prácticas educativas, diológicas por naturaleza, pueden conducir a la palabra, única vía de apertura que tiene la institución escolar y, en consecuencia, única vía también de evitar que se perpetúen las estructuras vigentes. En definitiva, a la escuela se le hace un encargo manifiesto -la educación-, y otro oculto -la socialización-; sin embargo, se le impide que realice el primero -ocultamente-, se le culpa de ello -manifiestamente-, y se le obliga a que ejecute el segundo -ocultamente-: "Muchos neoliberales y neoconservadores encuentran un culpable fundamental: no son sus políticas económicas y sociales, sino la escuela. Si se arregla la escuela, todo puede caer por su propio peso"³⁸. Mas, tal vez estos neoliberales lleven algo de razón, pues, como dice

³⁷ APPLE, M. W. (1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, p. 138.

³⁸ APPLE, M. W. (1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, p. 34.

Freire³⁹, si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia ésta.

Pero en el análisis encuentro que no es sólo en las normas que rigen la escuela donde se incuba y desarrolla el texto social. Esto, en cierto modo, hasta podría parecer lógico y comprensible. Más grave es, sin embargo, que éste se haga también presente en el propio proceso de enseñanza. Contrariamente a lo que se podría pensar, la transmisión de contenidos no es una actividad inocente, dado que porta un encargo neoliberal o, como diría Rigal⁴⁰, un "metarrelato". El currículum que se transmite, aparentemente aséptico, al ser la única propuesta de consumo cultural que se hace a los niños, sólo puede ser aceptado o rechazado por ellos. En caso de que opten por lo segundo, antes o después son excluidos de la escuela, de lo que se puede deducir que el aprendizaje de contenidos tiene mucho que ver con el destino de las personas.

Son muchos los chicos de esta escuela que, "irremediabilmente"⁴¹, toman la segunda vía y, en consecuencia, fracasan primero en la academia y después en la vida, pues lo uno lleva a lo otro. La gran cantidad de dificultades de aprendizaje y la invariabilidad de las mismas, al ser debidas muchas de ellas a errores sistemáticos, hablan en este sentido. La pregunta que ahora corresponde hacerse es cómo el proceso de enseñanza, pese a constituir una importante función escolar -y, por tanto, explícita, intencional y estructurada-, da tan pocos frutos. Sin duda, la explicación más coherente pudiera ser que entre enseñanza y aprendizaje no existe una relación de causalidad⁴². Además, es sabido que cuando se hace un uso abusivo de algo dejan de producirse los efectos esperados y aparecen los contrarios, y ello debido a la gran capacidad de habituación de las personas.

Es preciso añadir a la información precedente que los datos de los que he partido para hacer dichas afirmaciones se refieren al aprendizaje evaluable⁴³, que no siempre coincide con el real -significativo y relevante- imposible de ser medido con los instrumentos habituales pero que, sin duda, es sensiblemente inferior.

Lo anterior me lleva a revelar otra importante clave. Los discursos que median la relación didáctica se caracterizan por utilizar lenguajes diferentes: los alumnos códi-

³⁹ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p. 78.

⁴⁰ RIGAL, L. (1999): "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en IMBERNÓN y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, p. 161.

⁴¹ Entrecomillo la palabra porque, en realidad, se ven obligados a tomarla.

⁴² Aunque esta afirmación, a niveles teóricos, es más que aceptada -la superación del conductismo es un hecho constatado-, sin embargo, nuestras prácticas docentes demuestran que todavía creemos que aprender es el correlato de enseñar.

⁴³ Conviene reparar en el hecho de que se hacen valoraciones positivas sobre aprendizajes incorrectos y valoraciones negativas sobre aprendizajes lógicos pero que no coinciden con lo esperado por el maestro. Santos Guerra (en AA. VV., 2003: 33) cuenta al respecto una anécdota curiosa. Un niño, a la pregunta formulada por su profesor sobre cómo viven las vacas, contestó que *vivian bien*. Su respuesta fue valorada como incorrecta porque debería haber contestado lo que venía en el libro de texto -*en ganadería extensiva e intensiva*-, aunque no lo entendiese.

gos restringidos y los maestros códigos elaborados. Esto significa, para empezar, que la realidad de un interlocutor no puede hacerse significativa al otro. Pero como quiera que el lenguaje está relacionado con la cultura y con el pensamiento, el problema es mucho más profundo. Se trata de la confrontación de dos mundos distintos, configuradores de pensamientos y de lenguajes también distintos. Cada interlocutor codifica su cultura pero no puede descodificar la del otro porque, además de desconocer las claves -problema lingüístico-, ninguno manifiesta interés por hacerlo -problema cultural-.

El estudio realizado sobre las teorías implícitas y sobre los códigos lingüísticos de los niños avala la afirmación de que sus significados y sus significantes nada tienen que ver con los del contexto escolar, los cuales quedan de manifiesto en las actividades curriculares, que, generalmente, son contenidos sin interés envueltos en textos incomprensibles. Según Zabalza⁴⁴, la condición fundamental para que se produzca el intercambio de información entre profesor y alumno es la "comunidad de repertorios". El resultado del desencuentro entre la cultura ilustrada y la microsociedad son las numerosas y sistemáticas dificultades de aprendizaje, con las que queda confirmado que el acercamiento entre ambas realidades no da los frutos que cabría esperar.

En consecuencia, si las dificultades de aprendizaje localizadas son, fundamentalmente, un problema comunicativo, y la comunicación requiere, al menos, dos interlocutores, habría que convenir, en buena lógica, en denominarlas de otro modo. Los niños no sólo adquieren sin dificultad el lenguaje y los significados relevantes de su grupo, sino que, además, orientan y regulan su conducta en la dirección que éste le marca porque, como dice Bernstein⁴⁵, la palabra tiene "una capacidad de regulación conductual, de auto-regulación, para ser más precisos, lo cual significa adaptar permanentemente la conducta a los requerimientos del grupo". Por tanto, los interlocutores destinados a aprender en la interacción didáctica no manifiestan déficit alguno en el proceso de aprendizaje, lo que quiere decir que el problema no está en éste, sino en la orientación del mismo. Los niños aprenden, pero no lo que les propone la escuela. En consecuencia, es el intercomunicador encargado del proceso de enseñanza el que tiene que posibilitar la descodificación de la cultura de la escuela a través del lenguaje, la significatividad de la misma con contenidos interesantes, y la reorientación en el modo de aprehender la realidad. Mientras no lo haga, como las dificultades en los alumnos permanecerán constantes, al menos deberán denominarse "dificultades de enseñanza".

Las dificultades de enseñanza, haciendo ya uso de la nueva denominación, no son otra cosa, a mi juicio, que la incapacidad del maestro de comprender que los niños pueden aprender sin sus explicaciones. Para Rogers⁴⁶, explicar algo a otro es

⁴⁴ En TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea., 1986, p. 35.

⁴⁵ En MAYORAL I ARQUÉ, D. (1998): *El lenguaje: Diferencias culturales y desigualdades sociales*, Edicions de la Universitat de Lleida / Pagès Editors, p. 118.

⁴⁶ NEGRÍN FAJARDO, O. y VERGARA CIORDIA, J. (2003): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp. 94-95.

negativo. Lo que un educador debe hacer, según él, es potenciar las capacidades de autoaprendizaje del alumno, el descubrimiento personal. El maestro ha de ser solamente un "facilitador". Facilitar el aprendizaje es, básicamente y en principio, no inhibir, no frenar, permitir, dado que los sujetos tienden por sí solos, según Rogers a la actualización: "Todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento".

Pero aún cabe decir, al respecto, algo más. Para provocar aprendizaje, sin duda, no basta con establecer procesos con intencionalidad formal y abstracta. Es obvio que los maestros se proponen enseñar y los alumnos aprender, y para eso acuden uno y otros a la escuela. Sin embargo, es preciso, desde mi punto de vista, que los niños expliciten la intención de aprender ante cada acto de aprendizaje, y, además, que esta intención se apoye en un deseo, en una necesidad. Es decir, la intencionalidad ha de ser real, concreta, y enlazada a sentimientos. Para que el niño aprenda un contenido tiene, en primer lugar, que revestirlo de valor y, posteriormente, tender a él. Y esto no es difícil, basta que el maestro comprenda que "el valor va junto al propio contenido de aprendizaje"⁴⁷ y deje que el niño lo descubra.

Todo lo anterior confluye en el hecho de que, más que aprendizajes, lo que muchos niños de esta escuela realizan son múltiples y negativos metaaprendizajes; es decir, aprenden que no saben, que no saben hacer, que no saben valorar y, lo peor, que no son ni serán capaces de hacerlo. Aprenden que su relación con la "cultura" es conflictiva y que, por tanto, deben alejarse de ella. Y aquí quería yo llegar, porque es en estos metaaprendizajes donde se incuba y desarrolla la función socializadora de la escuela. Para Bernstein⁴⁸ "la comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de algo distinto de ella". Junto al "discurso instruccional" fluye otro que él llama "discurso regulativo"⁴⁹:

El discurso de instrucción crea las habilidades que deben ser adquiridas y sus relaciones entre sí. El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos de discurso pedagógico como si hubiera dos textos. Está el inculcar las habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina el discurso instruccional.

⁴⁷ López Melero, M., en AA. VV. (2003): *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Ediciones Aljibe, p. 27.

⁴⁸ BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, p. 16.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 106.

Por tanto, el discurso instructivo, en la medida en que no produce aprendizaje sino metaaprendizaje, no sirve al proceso de construcción del conocimiento que, aparentemente, lo justifica, sino al de socialización. En consecuencia, la construcción de saberes es un proceso de comunicación ficticia. No es un diálogo, sino un discurso circular, immanente y vacío, en el que se inserta sutilmente el discurso socializador. "Las relaciones de poder electrifican el discurso y distribuyen diferentes formas de conciencia"⁵⁰.

Las reflexiones que siguen se orientan ya en otro sentido, porque conviene también interpretar el sistema de relaciones de esta escuela, que ya dije con anterioridad que se caracterizaba fundamentalmente por ser de naturaleza conflictiva y tener manifestaciones violentas⁵¹. Dos son los argumentos que planteo al respecto:

- a) En primer lugar, algo tan obvio como que la diversidad es una característica natural de este -como de cualquier otro- grupo. La escuela ha de reconocer, y no sólo a nivel teórico, sino a nivel de concreciones prácticas, la diversidad como un valor, porque no se trata de resolver las diferencias entre los alumnos, sino de favorecerlas, y la premisa básica para ello es romper con la creencia -firmemente arraigada- en la supuesta homogeneidad como punto de partida, como proceso y como punto de llegada. La heterogeneidad y la conflictividad son elementos educativos y, por lo tanto, en lugar de controlarlas, hace falta potenciarlas. Si la conflictividad -natural y positiva- es el seno en el que se incuba y desarrolla la violencia de los sistemas que rodean a los sujetos, tiene que ser también el ámbito desde el que se trabaje contra ella, y esto no es posible con ideas y con prácticas homogeneizadoras, por la sencilla razón de que homogeneizar es negar la evidencia, ir contra lo natural, anular la fuerza que el sujeto tiene para contrarrestar los influjos de las redes sociales, para impedir ser el reflejo de una sociedad violenta. En definitiva, homogeneizar es practicar un discurso socializador, mientras que permitir la diferencia es crear el diálogo y, por tanto, educar, crear al hombre.
- b) En segundo lugar, de la gran cantidad de conductas violentas y de la imposibilidad de ubicar las causas de éstas en la propia escuela⁵² se desprende, por una parte, la porosidad de los contextos *macro* (sistema social) y *micro* (subsistema *clase social*) en los que se inserta la institución escolar -contextos, sin duda, repletos de fenómenos violentos- y, por otra, la permeabilidad del *microsistema* escuela, o dicho de modo más sencillo, he constatado que las relaciones escolares son una reproducción fidedigna de las sociales.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 16.

⁵¹ En mi diario de maestra he relacionado ciento ocho situaciones de conflicto entre alumnos resueltas, generalmente, de forma violenta, y treinta y tres entre alumnos y maestros.

⁵² He podido comprobar que la escuela no genera violencia, sino que la manifiesta, la hace aflorar.

En consecuencia, es preciso trabajar para que la conflictividad conductual se convierta en conflictividad cognitiva. La primera, al ser irreflexiva -no se puede negar que en una situación de crisis conductual se actúa por impulsos-, se conduce por modelado, por lo que presenta manifestaciones reproductoras, y dados los contextos que nos rodean, reproductoras de violencia. La conflictividad cognitiva, reflexiva por naturaleza, construye el pensamiento de la persona y permite manifestaciones creadoras. De este modo, la educación, que no puede impedir, de momento, que el sistema y el microsistema que constituyen la envoltura de la escuela sean porosos, sin embargo sí puede hacer que los sujetos no sean permeables a sus flujos violentos.

4. LA CREACIÓN DE OTRA REALIDAD A TRAVÉS DE LA MIRADA UTÓPICA

"El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario"⁵³. En efecto, no se puede soñar con un mañana utópico sin sumergirse plenamente en el hoy y sentirse arrebatado de rabia ante las profundas injusticias que existen. Pero soñar con otra realidad no basta para hacerla posible. Es necesario también luchar sin descanso. Y la educación, qué duda cabe, al ser por naturaleza una práctica esperanzada, es el mejor espacio para realizar una y otra cosa. Sueño y lucha, lucha y sueño. Eso es la educación. Claro que esto no es todo, porque en el acto emocional y cognitivo de idear y buscar otra realidad, la pedagogía se convierte en un arte, en una actividad creadora, y si cualquier arte, la poesía, por ejemplo, es capaz de, tal como dice Sánchez Corral⁵⁴, generar "un lugar y un tiempo divertidos y gozosos: *el lugar de la utopía y el tiempo de la ucronía*", el hacer pedagógico también lo será. El educador esperanzado, al igual que el poeta, emerge de su tiempo y de su espacio y configura otro tiempo y otro espacio mejores. Y así, la educación, al hacer brotar en la realidad posibilidades nuevas, es poesía, hasta el punto de que podría atribuírsele el siguiente texto con el que el citado autor se refiere a la praxis literaria, pues bien puede valer también a la praxis pedagógica: "El YO *vital* huye hacia el YO *poético*. Huye desde la realidad hasta el deseo. Es así como el escritor y el lector adquieren la *identidad* frente a la carencia de identidad"⁵⁵. El YO *educador*, sin duda, hace lo propio, pero con la maravillosa particularidad de que lo que desea no es para él.

De lo anterior se desprende que no es posible educar sin crear en las posibilidades de la educación y en las del hombre, es decir, sin considerar la plasticidad humana como supuesto teórico básico. Por tanto, no existe -porque no puede existir- el pesimismo pedagógico, pues la pedagogía es pura utopía real, ya que en su propia naturaleza lleva implícita la esperanza. Pero como quiera que esperanza y realidad forman parte de un continuo, y no puede darse la una sin la otra -"no es posible el *anuncio* sin

⁵³ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p. 145.

⁵⁴ SÁNCHEZ CORRAL, L. (2001): "Utilidad (utópica) de la poesía", en *INETEMAS*, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba, Marzo 2001, Nº 20, p. 13.

⁵⁵ *Ibidem*

denuncia⁵⁶-, la pedagogía se convierte entonces en una práctica trasgresora, un desafío al "orden establecido", una voz "molesta" y "amenazante" que, al pronunciar un mundo mejor -porque ése es su cometido-, denuncia el hambre, la marginación, el analfabetismo, la violencia, la resignación, el paro, la falta de sueños, la pobreza, la injusticia, etc., del actual -porque éste también es su cometido-.

Si, como quedó de manifiesto en el apartado precedente, el sistema social utiliza la escuela para reproducirse y mantenerse, en buena lógica, habrá que hacerle frente también desde ella. El hacer pedagógico, o más exactamente, político-pedagógico, "tiene que centrarse alrededor de la transformación de las relaciones de propiedad y de la creación de un sistema más justo de apropiación y distribución del bienestar social"⁵⁷. La pedagogía es, pues, un "acto de ciudadanía crítica y de justicia social"⁵⁸. Éste es el mensaje que porta la voz de tantos pedagogos críticos -Freire, Apple, Macedo, McLaren, Giroux, etc.- y que, sin duda, supone un aliento contra el inmovilismo y en pro de acciones educativas transformadoras.

Así, coincido con Giroux⁵⁹ en que la esperanza significa trabajar *con* los excluidos -no por ellos ni para ellos- para que puedan tener voz y cambiar las relaciones opresivas del poder. Si grave es hurtar a las personas sus derechos, no existe término apropiado -al menos no para mí- con el que calificar la privación que sufren del instrumento básico para tomar conciencia de ello y sentir la indignación necesaria que les haga luchar con denuedo y gozar al hacerlo. Me refiero, sin duda, al lenguaje. Con él, sólo con él, se constituye el mundo problemático y el utópico. Sólo con él se piensa, se siente y se actúa, y como quiera que esto es existir, en la medida en que no se posea no es posible la existencia, sólo la vida inserta en un aterrador presente.

Ante esta irreparable injusticia, el educador -¿quién, si no?- ha de comparecer ante los dominadores en calidad de denunciante, testigo, afectado y profeta. Y como no hay barreras entre lo político, lo social y lo educativo -la verdad es que, en general, existen muchas menos barreras en la vida de las que consideramos-, unirá pedagogía y cambio social. A esto es a lo que Freire llama *lectura del mundo*. Lo verdaderamente importante no es el simple hecho de enseñar a leer y a escribir, sino enseñar a leer el mundo, a escribirlo, a denominar, en suma, la realidad: "La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad"⁶⁰.

⁵⁶ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, p. 131.

⁵⁷ McLAREN, P. (1999): "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica", en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, p. 116.

⁵⁸ GIROUX, H.A. (1999): "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio" en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, p. 57.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 56.

⁶⁰ FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Madrid, Paidós/MEC, p. 56.

Pues bien, la lectura del mundo es una tarea pedagógico-política que exige la comprensión crítica de la realidad. Es un proceso integrado por las dos prácticas a las que ya hemos hecho alusión, la de denunciar la realidad constatada y la de anunciar su superación. Sólo de este modo es posible perfilar el mundo soñado y luchar para conseguirlo:

La denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en la cabeza antes de hacerla, para poder realizarla⁶¹.

Por tanto, frente a la *acción antidialógica* a la que estamos sometidos todos, es necesario proponer, y lo hacemos también con Freire⁶², la *acción dialógica*, cuyos mecanismos son la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Todos pueden resumirse en la idea innegociable de que tenemos que humanizarnos y que sólo podemos hacerlo en la medida en que poseamos la palabra. Somos palabra o canal. O decimos, o canalizamos el discurso dominante. O creamos, o reproducimos. Porque sería ingenuo creer que es posible combatir contra alguien con los instrumentos que él mismo pone a nuestra disposición, ni cambiar una realidad con la palabra, la acción y el pensamiento prescritos por los que la conforman. Hace falta, por tanto, leer y enseñar a leer críticamente el modo en que la ideología, la cultura y el poder trabajan dentro de la sociedad.

De todo cuanto se ha dicho hasta ahora se desprende la necesidad de abrir espacios y tiempos de lectura y pronunciamiento crítico de los maestros, de los niños, de los padres, de todas las personas, en suma, porque es necesario contradecir el discurso dominante. Sólo la palabra, mágica y creadora, es capaz de despegarnos del tiempo y del espacio, al ser intemporal -pronunciada ahora, pero constituida con recuerdos y deseos- y utópica -pronunciada aquí, pero vehículo hacia el allá-.

Y termino. Creer en el concepto utópico (posible) de que el mundo va a ser mejor constituye, sin duda, una importante clave para que lo sea, por la sencilla razón de que es la mirada esperanzadora la que nos mueve a luchar a la vez que nos hace sentir un inmenso placer en ello.

⁶¹ *Ibidem*, p. 53.

⁶² FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, pp. 219-243.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- AA. VV. (2002): *Lecturas de didáctica*, Madrid, UNED.
- AA. VV. (2003): *Conversando con Maturana de educación*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- APPLE, M. W. (1996a): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M. W. (1996b): *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BOURDIEU, P. (2000): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- COLEGIO PÚBLICO OBISPO OSIO (1983): *Un proyecto educativo compensatorio para una realidad*, Córdoba.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002): "Las condiciones de la igualdad de oportunidades", en AA. VV., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, pp. 29-37.
- FLECHA, R. (1994): "Las nuevas desigualdades educativas", en AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, S.A., pp. 55-82.
- FREIRE, P. (1983): *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1986): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Madrid, Paidós/MEC.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "La educación que tenemos, la educación que queremos", en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 29-52.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): "¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?", en AA. VV., *Lecturas de Didáctica*, Madrid, UNED, pp.15-27.
- GIROUX, H. A (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC.
- GIROUX, H. A (1999): "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio" en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 53-62.
- GUERRERO, M. (1997): "Detenidos tres menores por pegar y extorsionar a un niño del mismo colegio", en *Diario Córdoba*, martes, 13 de mayo de 1997.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1987): *Cuestiones sobre bases diferenciales de la Educación*, Madrid, UNED.
- IMBERNÓN y otros (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.
- MAYORAL I ARQUÉ, D. (1998): *El lenguaje. Diferencias culturales y desigualdades sociales*, Edicions de la Universitat de Lleida / Pagès Editors.

- MAZA ZORRILLA, E. (1987): *Pobreza y asistencia social en España*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- McLAREN, P. (1999): "Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica", en IMBERNÓN y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 101-120.
- MOLINA RUBIO, A. (2000): *Una teoría para la práctica de la educación*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- "Moreras, por fin un barrio completo", en *Diario Córdoba*, 17 de agosto de 1999.
- NEGRÍN FAJARDO, O. y VERGARA CIORDIA, J. (2003): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- RAYA, M. J. (1998): "Más de 6.000 personas carecen de alguna titulación básica en Las Moreras y Palmeras", en *Diario Córdoba*, 18 de noviembre de 1998.
- RIGAL, L. (1999): "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en IMBERNÓN y otros: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, pp. 147- 169.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2001): "Utilidad (utópica) de la poesía", en *INETEMAS*, Publicación del Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba, Marzo 2001, Nº 20, pp. 8-13.
- SANTOS GUERRA, M.A (1995): "Democracia escolar o el problema de la nieve fría", en *Varios, Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid-La Coruña, Morata-Paideia, pp. 128-141.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.