

## PERIFERIAS ESCOLARES Y DERECHOS CIUDADANOS: ENTRE LAS IDEOLOGÍAS Y LAS UTOPIÁS

Xosé M. Souto González

Universitat de València-Proyecto Gea-Clío  
Xose.Manuel.Souto@uv.es

Benito Campo País

Universitat de València-Proyecto Gea-Clío  
Benito.Campo@uv.es

Josep Císcar Vercher

Universitat de València-Proyecto Gea-Clío  
Josep.Ciscar@uv.es

Arnaldo Mira Pérez

IES La Coma, Paterna-Valencia, Proyecto Gea-Clío  
Arnaldo.Mira@gmail.com

“Utopía”: representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano. Plan, proyecto, doctrina o sistema deseables que parecen de muy difícil realización.  
(Diccionario Real Academia Española de la Lengua)

El concepto de utopía no es sólo un objetivo ideal, sino una modalidad del hacer y del hacer político  
(Brunella Eruli sobre Ettore Gelpi)

### **Periferias escolares y derechos ciudadanos: entre las ideologías y las utopías (Resumen)**

La búsqueda de la igualdad social entre las personas aparece en las representaciones sociales del presente como una utopía. Pero al mismo tiempo algunas de las propuestas políticas que se han formulado en tiempos recientes (al menos desde el marxismo) insisten en esta finalidad. De hecho dichas formulaciones se han tipificado como radicales. En este sentido buscan generar una iniciativa política al mismo tiempo que reivindican una utopía del ser humano. Las posiciones de K. Mannheim y P. Ricoeur serían los paradigmas de esta oposición/complementariedad teórica entre ambos conceptos. Son proyectos difíciles de alcanzar, pero por los que merece la pena construir alianzas y complicidades entre personas. Este es el objetivo del presente trabajo.

**Palabras clave:** utopías, desigualdad social, periferias, integración educativa.

### **School peripheries and citizen rights: between ideologies and utopias (Abstract)**

Nowadays, the pursuit of social equality among people appears in the social representations as a utopia. However, at the same time, some of the policy proposals that have been made in recent times

(at least from marxism) insist on that purpose. In fact these formulations have been characterized as radicals. In this regard they seek to generate a political initiative while claiming a utopia of human being. The stances of K. Mannheim and P. Ricoeur would be the paradigms of this opposition/theoretical complementarity between both concepts. These are difficult projects to reach, but the construction of alliances and complicities between people is worthy. This is the main goal of this paper.

**Key words:** utopias, social inequality, peripheries, educational integration.

En 1929 K. Mannheim escribe un libro<sup>1</sup> que es clave para entender el problema que abordamos: la relación entre utopías e ideologías. Indicaba que nuestra posición de clase determina nuestra visión de la realidad y proponía una lectura de la misma desde unos pretendidos valores universales humanos. Una observación que influye en los recuerdos que tenemos de nuestra vida escolar, que determina la experiencia y expectativas que existen en los individuos respecto a la educación; forma parte de eso que se ha venido en denominar el “currículum retenido” y que otras veces ha sido tipificado como “el currículum oculto”, que se transmite en los hábitos y rutinas<sup>2</sup>. Por eso el enfoque que queremos subrayar en este trabajo insiste en la necesidad de comprender las representaciones que hacen las personas (sean docentes o alumnos) del sistema escolar, en tanto que les ha facilitado u obstaculizado el acceso a la ciudadanía plena. Dichas representaciones aparecen como obstáculos o posibilidades de desarrollar las utopías educativas. Una manera de concebir la educación que suscribimos quienes estamos en programas de innovación educativos, como es el caso de quienes suscriben este trabajo por su adscripción al proyecto Gea-Clío.

En el trabajo diario que realiza el profesorado de la enseñanza obligatoria con personas que, a veces, no quieren asistir a clase es patente la presencia de la utopía educativa<sup>3</sup>. Sin este componente de voluntad individual y actitud social es impensable la labor educativa. En este sentido, nos obligamos a buscar factores sociales que explican el absentismo y las repeticiones de curso, que son la antesala del fracaso y abandono escolar<sup>4</sup>. La teorización sobre las personas que viven esta situación de marginalidad social ocupa gran parte de las energías de quienes comparten los ideales de justicia social y acceso universal a la educación. Dentro de las numerosas referencias que podemos encontrar sobre las relaciones entre los ideales utópicos y la educación hemos seleccionado cuatro autores que nos servirán de hilo conductor a nuestros objetivos, en especial aquel que dice que la educación escolar permite desarrollar la autonomía de criterio y el desarrollo de la personalidad.

Estas utopías se han querido institucionalizar en los años de la postguerra mundial. Así en la Declaración de los Derechos del Ser humano de 1948 se recogía que la educación es un **derecho universal**, uno más dentro del catálogo de los derechos de tercera generación, después de los individuales y políticos. En dicho Tratado se proclama en su artículo 26 que “Toda persona tiene derecho a la educación”. Principios que han inspirado las diferentes Constituciones de los estados occidentales, como es en el caso español en el artículo 27 de nuestra Carta Magna de 1978.

Sin embargo, el trabajo diario de los docentes nos presenta una serie de datos que nos hace sospechar

---

<sup>1</sup> Mannheim, 1987.

<sup>2</sup> No vamos a entrar en las diferentes concepciones del *currículum* y su influencia en el *habitus* social. Hemos seguido las directrices de Perrenoud, 1990.

<sup>3</sup> El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, financiada por la Generalitat Valenciana (AICO/2016/092), en su convocatoria de proyectos consolidables para el bienio 2016-17

<sup>4</sup> Ver Rico y Martín, 2014, p. 77-79

sobre la aplicación de ciertos programas institucionales. Lejos de debatir la bondad o ruindad de las propuestas ideológicas, lo que se pretende en esta comunicación es analizar las posibilidades individuales de integrarse en una sociedad ciudadana desde la diversidad. Los alumnos y alumnas de los programas analizados son personas que han sido subordinados por el sistema escolar, pero sugerimos que siempre existe un resquicio para la ilusión de la emancipación personal respecto a las cadenas de la cultura hegemónica, que les ata a una posición marginal. Nos movemos así conscientemente entre los límites estructurales del desarrollo de unos derechos que proceden de la utopía ciudadana universal y las posibilidades individuales de alcanzarlos y potenciarlos.

Las propuestas institucionales que pretenden solucionar estas problemáticas<sup>5</sup> reproducen un modelo de actuación que contempla a las personas como números de un diagnóstico macroeconómico. Nosotros apostamos más por un análisis que contemple las voces y representaciones sociales de las personas que han buscado en el sistema escolar y en la educación no formal una vía de integración social y el logro de sus expectativas personales.

La comunicación se estructura en tres partes diferenciadas. En la primera presentamos las referencias teóricas que nos han permitido configurar un marco explicativo de las utopías educativas en relación con un espacio público ciudadano. En la segunda abordamos los aspectos metodológicos de una investigación más amplia, que nos está suministrando los datos empíricos que nos permiten sustentar una argumentación sobre las identidades escolares de las personas. Por último, en la tercera parte exponemos algunas conclusiones para poder avanzar en el campo de las investigaciones empíricas para poder comprender las heterogeneidades individuales en el marco social institucional.

## **De J. Dewey a E. Gelpi: las utopías educativas de la ciudadanía crítica**

La institucionalización de la educación se corresponde básicamente en el mundo contemporáneo con la creación de un Estado constitucional, fruto de las aspiraciones burguesas decimonónicas. Eso significa que la cultura que se impone en el sistema escolar es fruto del triunfo de un determinado grupo social, lo que implica que las restantes personas queden marginadas en diferentes grados. Y así coincidimos con K. Mannheim cuando señala que algunas utopías están lastradas por una mirada interesada desde la posición social y cultural de quien la formula. Por eso hemos procurado establecer diferentes cautelas entre las exposiciones de nuestras propuestas y las posibilidades de caminar en el proceso adecuado a la utopía que se persigue. Para ello acudimos a las expectativas personales de los alumnos y alumnas que han estado en las aulas de los programas específicos (PDC, PCPI, Menores) que buscaban recuperar para la ciudadanía democrática a la totalidad de la población escolar.

En trabajos anteriores<sup>6</sup> ya formulamos algunas de estas conjeturas que provienen de nuestra posición escolar. Para algunos se puede definir como posibilista, para otros quizá sea idealista o ingenua y otros la tildan de utópica. Con este objetivo móvil nos hemos desplazado cotidianamente en busca de la construcción de un espacio público educativo, como también manifestamos en su momento<sup>7</sup>. Un espacio vivido que se plasmaba en diferentes construcciones con sus fronteras (valladas, puertas y ventanas) y normas de convivencia y control; en definitiva, un espacio público de comunicación mediada por normas legales y sociales.

---

<sup>5</sup> Ver las propuestas para una ciudadanía global en relación con la educación de la Unesco (2013).

<sup>6</sup> Campo, 2013; Campo, Císcar y Souto, 2014.

<sup>7</sup> Llàcer, Reig y Souto, 2004

Para hacer frente a esta brecha social y cultural, las personas que hemos trabajado en la educación formal y no formal nos hemos esforzado por generar proyectos educativos inclusivos, con la ilusión de integrar a las personas diferentes en un modelo social ciudadano. Y así nos hemos encontrado con los antecedentes de personas que en otras latitudes y continentes habían formulado una utopía cotidiana semejante. Reivindicar la utopía de la educación inclusiva supone afrontar la educación como un espacio público donde es posible argumentar para convencer a otras personas.

### ***J. Dewey y la utopía educativa institucional***

John Dewey fue quien mejor formuló, a nuestro parecer, un juicio valorativo sobre las relaciones entre democracia y educación. Su optimismo de una apuesta decidida por los seres humanos y el protagonismo de la educación, rescatando el valor social y político de la educación, redimensiona la tarea escolar como institución del Estado para lograr la igualdad democrática. De sus numerosas aportaciones queremos hacer hincapié en aquellas que tienen que ver con lo planteado en esta ponencia y que nos pueden ser útiles para trabajar nuestros objetivos, así como mostrar líneas de investigación a propósito del planteamiento de nuestra hipótesis de trabajo.

Para comprender su pensamiento es necesario entender el contexto en el que formula sus ideas. En este sentido no podemos explicar sus propuestas sobre la educación sin una referencia al contexto filosófico del Pragmatismo americano y al marco histórico del último tercio del siglo XIX en Estados Unidos tras la Guerra de Secesión. El programa filosófico del Pragmatismo se relaciona con lo que después se denominaría las Representaciones sociales, en tanto que concedían una gran importancia a las decisiones de la vida cotidiana (el sentido común) que convierten en reales los pensamientos. En este sentido Dewey es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de las ideas ilustradas que considera al Estado como benefactor y reparador de las desigualdades humanas.

John Dewey formula su utopía educativa entendiendo que el Estado tenía un papel fundamental en la educación, pues proponía modelos desde leyes y costumbres. Para él la escuela era la institución de la sociedad en la que se hacía posible la educación para la democracia, pues presuponía que la tarea educativa consistía en proporcionar experiencias educativas que resultaran positivas para el desarrollo del individuo. Su optimismo pedagógico le conducía a exponer un programa didáctico que suponía la selección de experiencias ejemplares en la vida social, proporcionando tareas que estimulen el pensamiento de las personas, preparándoles para vivir en comunidad.

Queremos subrayar tres ideas básicas que ya en su momento hemos destacado<sup>8</sup>, pues condensan el planteamiento utópico educativo en los primeros momentos del siglo XX:

(...)frente al viejo trascendentalismo esencialista que nos instaló en categorías dualistas, opone el optimismo de una apuesta decidida por los seres humanos y el protagonismo de la educación (...) En segundo lugar, la importancia concedida al método experimental (...). En tercer lugar, (...), Dewey rescata el valor social y político de la educación, con lo que se redimensiona la tarea escolar”<sup>9</sup>.

Las implicaciones pedagógicas de esta filosofía obligan a poner en contacto directo al alumno con la naturaleza y con los objetos de conocimiento. Su influencia en la vida cultural y educativa española se produjo en gran medida a través de la Institución Libre de Enseñanza, muy inspirada a su vez por los postulados de esta filosofía. Uno de sus miembros más destacados, Bartolomé Cossío, afirmaba:

---

<sup>8</sup> Nos referimos al Seminario que sobre la figura de este autor tuvo lugar en Valencia a lo largo del curso 2002-2003 y en el cual intervenimos un nutrido grupo de profesores. Dicho encuentro tuvo lugar en la sede de la Fundación de Iniciativas de Estudios Sindicales de CCOO-PV.

<sup>9</sup> Beltrán, 2004, p. 2.

La educación integral es uno de esos principios que, en teoría, han pasado ya a ser evidentes, aunque apenas si se vislumbra el camino para que puedan llegar a ser un hecho. Espíritu y cuerpo se educan al par y toman, pues, igual parte en los ejercicios manuales, interviniendo armónicamente para la producción de una obra plástica<sup>10</sup>.

Fácilmente se entenderá como estas propuestas tienen su equivalente en aquello que anteriormente J. Beltrán establecía como aspectos primordiales a la hora de valorar la aportación de Dewey. De hecho la influencia de Dewey en los miembros de la ILE y en las Misiones Pedagógicas que presidió el mismo Bartolomé Cossío la hemos podido comprobar hace poco en la persona de una maestra, Enriqueta Dodignon Gómez, la cual formó parte de la Misión Pedagógica y del curso para maestros que tuvo lugar en San Martín de Valdeiglesias en diciembre de 1932<sup>11</sup>. Hemos tenido la suerte de encontrar un libro de John Dewey que perteneció a esta maestra y que da fe de cómo la lectura de este autor era referencia habitual entre este grupo de maestros y maestras preocupadas por la renovación del sistema educativo del que formaban parte.<sup>12</sup>

Nosotros actualmente preferimos, ampliando las propuestas de Dewey, hablar del diseño de escenarios de educación, concepto mucho más amplio que su propuesta de experiencias, aunque desde el punto de vista de la filosofía de la educación entronca con el mismo planteamiento y objetivos. Supone en definitiva pensar por qué creemos en la utopía optimista, cómo es posible conseguir preparar personas, ciudadanos, capaces de reflexionar de forma autónoma y crítica no solo a propósito de una serie de problemas sociales o ambientales, sino también sobre su propio quehacer en el aula.

En esta misma línea defendemos que “si el pensamiento arranca de una situación problemática debe llegar a resolverla”. Para aprender es necesario actuar, pero nunca con un proyecto rígido, sino flexible. Esta experiencia, pues, se enfrenta a la anticipación de las respuestas, al pensamiento convergente, en definitiva al modelo tradicional, “que se logra con la fuerza de las instituciones no-escolares, ya sean políticas, religiosas o militares, en cualquier caso son fuerzas extrínsecas de la escuela; entidad con fuerza integradora frente a la diferenciación o división social”<sup>13</sup>. Una propuesta educativa que después de más de un siglo se ha definido como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y en una simbiosis entre educación formal y no formal. Como podemos apreciar las utopías se transforman en referentes y objetivos de la educación escolar.

Dos apuntes más nos parecen pertinentes a propósito de la relevancia del pensamiento de Dewey en relación con nuestros objetivos y nuestras hipótesis iniciales. El primero tiene que ver con la definición de “experiencia” que hace Dewey, caracterizándola como una relación de adaptación mutua entre el ser humano y su medio físico y social. Y, entendemos, que en este medio físico y social necesariamente queda incluida la escuela y todo el entramado jurídico-político y social que le da soporte. Nuestro propósito es averiguar, a través de las entrevistas, si lo que se produce es más que una adaptación, un proceso mediante el cual el alumnado acaba “doblegándose” ante el sistema. En ese proceso de interacción entre sujeto y medio también hay que tener en cuenta no solo al alumnado sino también la “experiencia” en las relaciones de este con el profesorado y las familias y como la experiencia educativa se implementa desde la escuela a través del propio proceso de

---

<sup>10</sup> Cossío, 1883, p. 156.

<sup>11</sup> Canes, 1993, p. 160.

<sup>12</sup> El libro en cuestión es el volumen II de una colección sobre Ciencia y Educación, Sección Contemporánea, dedicado las obras de Dewey y que lleva como título Ensayos de Educación. La obra fue publicada por Ediciones de La Lectura, en Madrid el año 1926. Esta editorial se cerró al término de la Segunda República y la persona que lo apoyaba, Lorenzo Luzuriaga, se exilió en Argentina. Allí continuó publicando las obras de Dewey a través de la editorial Losada de Buenos Aires.

<sup>13</sup> Blanco, 1996, p. 400.

enseñanza-aprendizaje.

Un segundo apunte tiene que ver con el hecho anteriormente mencionado y con lo que acabamos de exponer que todo indica que la especie humana, cuando se enfrenta a problemas, pone en juego el pensamiento y produce aprendizaje. En este sentido podríamos también afirmar que, el hecho de enfrentarse a la escuela y al entramado que le da justificación, igualmente ha de producir pensamiento y aprendizaje. Así, pues, la escuela deja de ser un mero receptáculo o herramienta para convertirse ella misma en entorno. Ampliamos de esta manera el “principio de interacción” entre individuo y la realidad que lo envuelve, pero sin soslayar que, en definitiva, la “experiencia educativa” como proceso dialéctico, el binomio escuela-vida en definitiva, es determinante en un proyecto educativo que prepare para la vida y mediante el cual la vida sea una continuación de la escuela (principio de continuidad).

### ***Entre Amigó y Freire, la educación como medio para obtener la dignidad y el desarrollo propio de la persona***

Sin embargo, entendemos que, a pesar de lo planteado hasta ahora, las propuestas pragmatistas americanas no son suficientes para solventar los problemas de las desigualdades sociales y las marginaciones del sistema escolar. Por eso hemos buscado otros modelos, como son las figuras de Luis Amigó y Paulo Freire, que proponen unas nuevas utopías para las personas que están marginadas por la cultura hegemónica que defendía el Estado de la burguesía ilustrada.

En un caso Luis Amigó que, desde unos presupuestos de moral católica, propone redimir a los “parias” de la sociedad, para lo cual construye una obra dedicada fundamentalmente a la infancia y juventud abandonada y delincuente. Ya a finales del siglo XIX, dedicó su obra a la especial atención de lo que hoy día conocemos como menores en peligro de exclusión social, es decir, niños y jóvenes en conflicto con la ley. L. Amigó emprende una forma de atención y dedicación pionera en el ámbito reeducativo con menores que cumplen medidas judiciales. Su interés llegó hasta tal punto que fundó una congregación religiosa para la reforma del joven (entonces llamado extraviado) en el Asilo de Masamagrell<sup>14</sup>, lo que se considera como el origen de las “escuelas de reforma”.

El contexto social de finales del diecinueve y las propuestas de regeneración social, política y cultural que se generan en Europa y particularmente en España, explican el origen de estos movimientos sociales donde la Iglesia ha tenido un claro protagonismo. En concreto las nuevas demandas sobre los problemas de la infancia y la educación se tratan de encauzar a través de la beneficencia. Los altos índices de analfabetismo, el uso de métodos pedagógicos antiguos, la baja calidad en la escolarización y educación o la falta de medios económicos, materiales y legales<sup>15</sup>, apuntalan estos aires de renovación en los ámbitos de reforma de la educación y la pedagogía, una realidad que se ve acompañada por iniciativas de los políticos, pedagogos y educadores. Las instituciones que se crean provienen tanto del mundo religioso como laico, las escuelas Ave María del Padre Andrés Manjón, los Círculos Católicos del padre Vincent, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia o la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, son algunos ejemplos de esta inquietud de asistencia y renovación pedagógica.

En relación con la necesidad educativa y de protección de los menores hay que destacar el Protectorado del niño delincuente, auspiciado por la Institución Libre de Enseñanza y en la primera mitad del siglo XIX la reforma realizada el Coronel Montesinos en el presidio de Valencia donde

---

<sup>14</sup> Quintana, 1988.

<sup>15</sup> Montero, 2008.

consiguió crear una sección especial de menores de dieciocho años separados de los adultos y dotándola de talleres y escuela con funcionarios que suavizaran el rigor con que se les trataba<sup>16</sup>. Así podemos apreciar como hay una línea de continuidad en los objetivos utópicos, aunque es obvio que los principios ideológicos son diferentes.

En este contexto de preocupación por la infancia y la educación, el Padre Amigó inicia sus primeras actuaciones hacia las necesidades de las personas dedicándose a recorrer las alquerías para atender a la alfabetización de los hombres, mujeres, niños y niñas de la huerta valenciana. Como se refleja en las Constituciones de la orden de los Terciarios Capuchinos su idea surge ante el desasosiego que le produce las visitas a los penales de Valencia y de Dueso-Santoña (Cantabria) donde da cuenta de las condiciones en que se encontraban los menores que estaban allí internos, condiciones inadecuadas para su desarrollo como personas, objetivos reflejadas en el siguiente texto:

“La Congregación de Terciarios Capuchinos, fundada en 1889 por el P. Luis Amigó y Ferrer, tuvo como fines especiales « la instrucción de adultos y párvulos en las Ciencias y Artes; el servicio de los enfermos, en especial a domicilio, y el régimen y dirección de las Cárceles y presidios ». En el transcurso de 13 años, esta triple finalidad fue reducida a una sola, diversa de las iniciales: « la enseñanza y educación de los jóvenes, especialmente de los detenidos en las Escuelas de Reforma y Correccionales”<sup>17</sup>.

Partiendo de su alineamiento con el humanismo cristiano, sus principios estipulan una actuación pedagógica, pedagogía amigoniana, centrada *en el amor y respeto a la persona humana, (...) que se desenvuelve y se realiza en un contexto social, que ostenta como uno de sus más valiosos atributos, el de la libertad y que tiene como meta esencial ser feliz*<sup>18</sup> y cuyo objetivo es *restituir al joven la dignidad que le corresponde*. En este sentido se le promueve su desarrollo holista como persona que es y se facilita que gradualmente pueda resocializarse, al tiempo que contribuye mediante una participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad mejor.

El objetivo de atender al desarrollo integral del menor es evidente en las actividades educativas que no sólo pretenden la modificación del comportamiento que requerían los menores. Se puede constatar por la dirección en los centros de reeducación y fundaciones de los “Amigonianos”, la diversidad de sus centros que además de la labor de cumplimiento judicial de medidas o de protección de los menores están encaminadas a favorecer la integración social, educativa, escolar y socio-laboral mediante programas educativos, un interés que se establece como ejemplar en la atención de los desahuciados del sistema escolar<sup>19</sup>.

En sus postulados *la ignorancia es causa y raíz de la ruina espiritual y perdición, de la mayor parte de las personas*<sup>20</sup>, por tanto, no sirve cualquier actividad para la socialización de los menores infractores. Solamente aquella que ha sido planteada desde un proyecto educativo, cumplirá el cometido de favorecer su desarrollo integral y al mismo tiempo su reinserción. La educación ha de restaurar en ellos su propia y constituye un instrumento sustancial que los sitúa en un contexto catalizador tanto de su propio desarrollo integral, como de su socialización. Todo ello desde la exigencia, autoexigencia, disciplina y autodisciplina en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes.

En este sentido, podemos establecer un paralelismo entre la Pedagogía Amigoniana y la aportación

---

<sup>16</sup> Sánchez y Guijarro, 2002

<sup>17</sup> Cuesta, 1977, p. 3.

<sup>18</sup> Texto sobre los principios amigonianos en la práctica pedagógica de Fr. Marino Martínez Pérez, Terciario Capuchino, redactados en el Seminario San José, Godella (Valencia, España), el sábado 10 de Noviembre de 2007 (Martínez, 2008).

<sup>19</sup> Véase al respecto: <<http://www.geocritiq.com/2014/11/y-que-pasa-con-los-deshuciados-del-sistema-escolar/>>

<sup>20</sup> González y Vives, 1986.

de Freire con su Pedagogía del Oprimido, pues ambos planteamientos coinciden en mostrar su preocupación al considerar la ignorancia como causante del deterioro de la propia dignidad. Si bien es cierto que mientras que para la primera la ignorancia es, además, causante de la ruina moral y del descarrío ético que tanto daño hace a las personas, para la segunda es también causa de una pobreza material, origen a su vez de una percepción deficitaria de la propia dignidad. Las utopías sobre las periferias humanas del sistema social tienen un mayor eco pedagógico en los países con mayores desigualdades y menor desarrollo económico y cultural. Si Luis Amigó se dedicaba a trabajar con los parias de la sociedad, Paulo Freire buscará la emancipación de la mayoría demográfica que estaba oculta por la minoría social que utilizaba la cultura como legitimación de su posición social.

Paulo Freire desarrolla la utopía de la esperanza educativa de quienes estaban ocultos por una educación “bancaria”. A partir de su propia experiencia como educador, desde finales de la década de los 40 del pasado siglo Freire va madurando sus planteamientos pedagógicos. Durante prácticamente veinte años, y hasta que la dictadura militar brasileña fuerza su salida del país en 1964, Freire se sumerge por completo en el trabajo educativo con los más desfavorecidos, en el nordeste brasileño. Freire identifica la educación “bancaria” con el modelo educativo tradicional, en el que el docente es la fuente de saber y en el que el alumno no es más que el mero recipiente destinado a acoger acríticamente el conocimiento vertido en él. Pero para Freire detrás de este modelo educativo lo que se encuentra no es sólo una pedagogía más o menos arcaica; lo que en realidad mantiene y promueve todo este sistema es una ideología de clase, esto es, la ideología de las clases dominantes. Y como modelo fundamentalmente ideológico, la educación “bancaria” persigue unos fines básicamente políticos, que se resumirían en la perpetuación del sistema establecido, un sistema que en el Brasil rural de los años 50 de pasado siglo se traducían en la concentración de la riqueza en manos de unos pocos y la miseria de la inmensa mayoría del campesinado. Frente a esta educación “bancaria” (conscientemente pensada y promovida por las clases dominantes para perpetuar el *statu quo*), Freire plantea su propio modelo: la pedagogía del oprimido. Para Freire, la educación es la vía para lograr la movilización de los oprimidos a través de la concienciación (“*conscientização*”). Por medio de la educación, el oprimido cobra conciencia de su situación, de su dignidad como ser humano; y a partir de este proceso catártico, inicia la lucha por la justicia social. Así, en este sentido, para Freire la pedagogía del oprimido es fundamentalmente política<sup>21</sup>, tan política como de hecho lo es la educación “bancaria”. Pero en este proceso de concienciación a través de la educación, el educador ha de transformarse también; ha de abandonar definitivamente su rol como individuo intelectualmente superior frente al alumno; ha de dejar de hablar *a la gente* para hablar *con la gente*<sup>22</sup>. Así, a partir de sus experiencias en la alfabetización de adultos, Freire desarrolla su metodología dialógica, en la que el educador y el educando trabajan en un mismo plano, aprendiendo el uno del otro a través de un proceso conjunto de enriquecimiento tanto cultural como personal en el que el uno y el otro profundizan en su concienciación como individuos activos dispuestos a la transformación política de la sociedad en la que están inmersos. Desde esta perspectiva, tratar de reducir la pedagogía freiriana a una mera metodología alfabetizadora ideológicamente neutra<sup>23</sup>, equivale a banalizar el pensamiento de Freire, evitando analizar las raíces políticas del mismo<sup>24</sup>. En este sentido hemos de manifestar que el rigor de la utopía de Freire se pierde cuando se reduce a un simple método basado en el proceso del diálogo, como se ha querido presentar en Estados Unidos, o en España, desde algunas comunidades de aprendizaje y las tertulias dialógicas.

---

<sup>21</sup> Freire, 2008, p. 107 y 114.

<sup>22</sup> Freire, 2014, p. 20.

<sup>23</sup> Macedo, 2013, p. 14, que dice textualmente: Even many liberals who have seemingly embraced his ideas and educational practices, often reduce his theoretical work to a mechanical methodology.

<sup>24</sup> Macedo, 2005, p. 17: many pseudo critical educators, in the name of liberation pedagogy, often sloganize Freire by straitjacketing his revolutionary politics to an empty cliché of the dialogical method.



## ***E. Gelpi ante la teoría de las competencias educativas y la formación permanente como ideal de igualdad de oportunidades***

En esencia lo que podemos aprender de P. Freire es la necesidad de convertir la comunicación escolar en una ventana abierta a la educación pública a través de la autonomía política de las personas. Estas propuestas utópicas parecían desvanecerse ante los progresos de la educación escolar en los países occidentales en la etapa de postguerra, en especial por el lenguaje críptico de los objetivos. En este ámbito de la tecnificación de la educación escolar, las instituciones europeas reivindican una formación permanente para hacer frente a las demandas de una sociedad más tecnificada. Así en el artículo II-74 de la propuesta de Constitución europea de 2004 se recogía el derecho a la educación y acceso a la formación profesional y permanente, una declaración que procedía de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea<sup>25</sup>.

Por eso hemos recurrido a una persona que ha trabajado en las instituciones internacionales, como ha sido Ettore Gelpi, para cuestionar el valor de estas iniciativas y proponer una nueva utopía en el marco de la denominada sociedad de la información y de la formación permanente<sup>26</sup>. Las propuestas de E. Gelpi, en especial por su relevante trabajo en el seno de la UNESCO, representan el inconformismo y la impugnación de la retórica de las instituciones occidentales (OCDE, UE) en la presentación de la formación permanente y las competencias educativas como panacea contra las desigualdades, presentando así una falsa imagen de la igualdad de oportunidades. La referencia de este autor es muy relevante para comprender la relación entre la utopía y la realidad cotidiana, que como señala J. Sifre citando a J.L. Borges parece presentarse como un oxymorón, pues parece que la ausencia de lugar se contradice con la realidad presente y cotidiana. Sin embargo, “la conciencia utópica hay que entenderla como representación anticipadora de lo que todavía no ha tenido lugar en el tiempo y el mundo”<sup>27</sup>.

Para el profesor Gelpi la formación permanente no debe consistir sólo en una reestructuración de la vida laboral, con la adquisición de nuevas habilidades. Propone que como derecho básico del ser humano la educación debe facilitar el desarrollo de la persona tanto en sus aptitudes como en su facultad de juicio y acción. Como se puede comprobar la propuesta de Gelpi es una utopía educativa que se concreta en los años finales del siglo XX, pero que se asienta en uno de los principios básicos universales en el tiempo y espacio: tomar conciencia de la propia persona y de su ambiente para poder decidir en libertad. En este sentido es una utopía, una propuesta que se genera en las coordenadas de la relatividad espacio y tiempo, en el dinamismo de los procesos históricos.

En lo que a nosotros nos interesa, la figura de E. Gelpi es esencial para cuestionar la teoría de las competencias educativas y la formación permanente como ideal de igualdad de oportunidades. En sus trabajos y en compromiso con la acción de diferentes organizaciones laborales<sup>28</sup>, en la búsqueda de la complementariedad entre las relaciones entre sus inquietudes (trabajo de investigación) y las que pueda expresar un trabajador en la transformación del mundo<sup>29</sup>. Sus trabajos empíricos en los

<sup>25</sup> Ver Carta de Derechos de la UE del año 2000, en su artículo 14. (18/12/2000 Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 364/1)

<sup>26</sup> Ver Gelpi, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

<sup>27</sup> Recogemos estas palabras de la presentación que realizó el secretario general de CC.OO.-PV (Joan Sifre) en el Laboratorio de iniciativas sindicales y ciudadanas Ettore Gelpi. Dichos cuadernos son complementarios de los libros editados de E. Gelpi. Estos cuadernos de trabajo se editaban por el Centre de Recursos i Educació Continua de la Diputació de Valencia. Se han editado al menos siete cuadernos.

<sup>28</sup> Alguna de las personas que suscriben esta comunicación ha tenido la oportunidad de debatir los textos de E. Gelpi con su viuda, amigos y con personas e instituciones sindicales de diversos países de América Latina, España, Portugal, Francia e Italia en los años noventa del siglo XX.

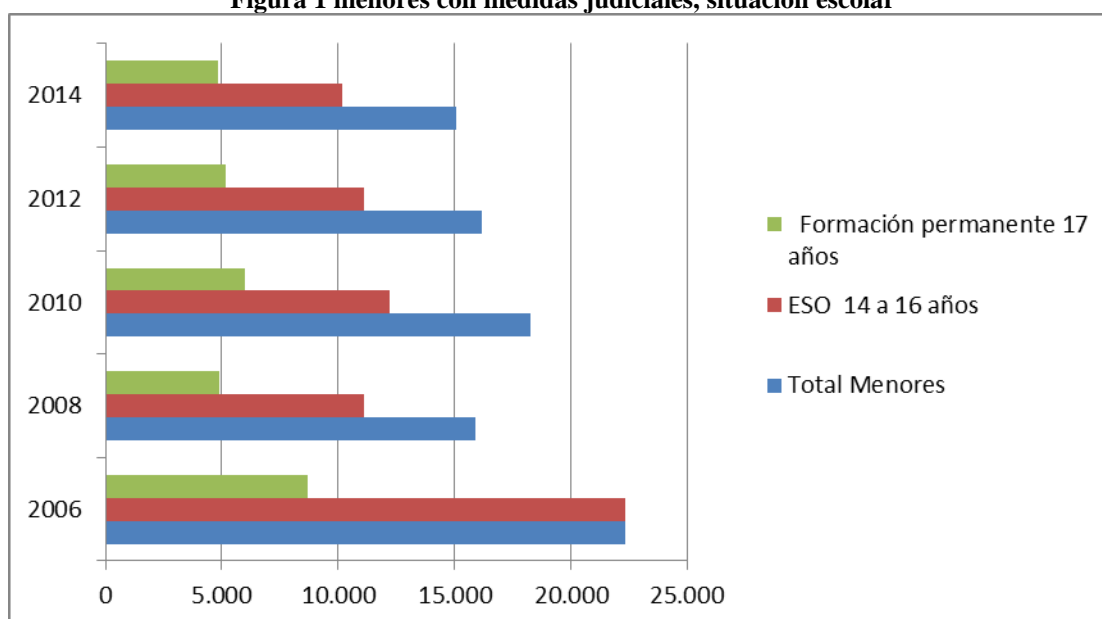
<sup>29</sup> Estas preocupaciones están bien desarrolladas en Gelpi, 2006.

distintos continentes le permiten formular la utopía educativa del desarrollo de la personalidad desde los principios de la globalización y, por eso, subraya la necesidad de pensar sobre la implementación de las competencias en la vida escolar. En este sentido, los recuerdos que tienen las personas de su paso por la escuela nos permitirán impugnar, o al menos cuestionar, la presentación de una cultura escolar canónica, que se presenta como liberadora para las personas, pero que con frecuencia anula la creatividad personal, una característica (la creatividad) que según Gelpi es clave para la educación del siglo XXI. En este sentido denuncia que las actividades de la formación permanente suelen ser de interés para un grupo minoritario de personas, que él focaliza en “el funcionamiento de la sociedad de la información, que se gestionaría desde las empresas privadas y se difunde en la mundialización a través del inglés”<sup>30</sup>. Y ello afecta decisivamente a la biografía escolar y al desarrollo de la personalidad, como veremos en los casos empíricos. Y, sobre todo, genera una representación social del éxito escolar y de la educación, que penetra en el sentido común de la opinión pública; una manera de pensar que se convierte en un obstáculo para poder alcanzar una utopía educativa o desarrollar cualquier proyecto innovador.

## Metodología y fuentes para el análisis de las utopías en la práctica escolar

Para el presente trabajo hemos considerado las investigaciones que venimos realizando desde hace años en la búsqueda de una explicación de la influencia que tiene la cultura escolar sobre la autonomía personal<sup>31</sup>. Para ello hemos buscado los espacios escolares en los cuales se recluía al alumnado fracasado, rebelde o insumiso ante la propuesta cultural hegemónica, que supone unas determinadas actitudes ante el capital cultural de prestigio. Este bagaje cultural implica un determinado comportamiento en la comunicación escolar y ciudadana, así como una competencia lingüística para poder explicar algunos fenómenos sociales y físicos; unas aptitudes y actitudes que no eran aceptadas por algunos escolares.

**Figura 1 menores con medidas judiciales, situación escolar**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016). Elaboración propia

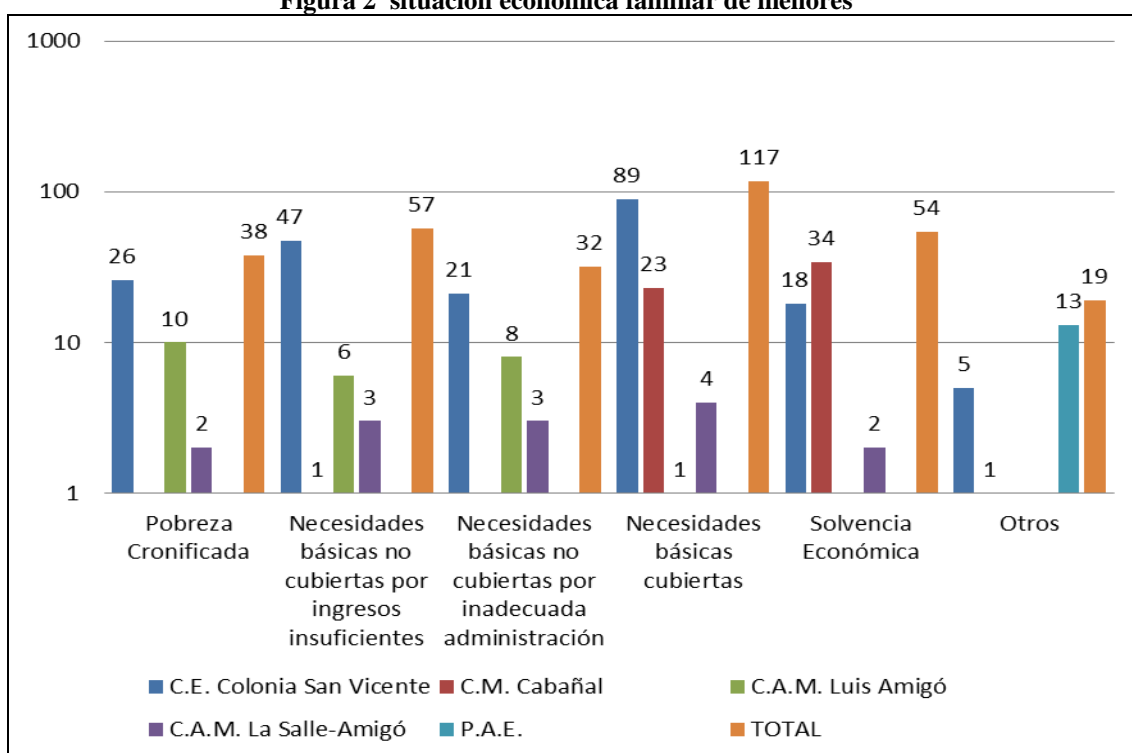
<sup>30</sup> Ello explica la obsesión por la programación de este tipo de cursos ( Gelpi, 2008, p. 34)

<sup>31</sup> Campo, Ciscar y Souto, 2004.

Ello fue lo que nos motivó a seleccionar a personas que habían pasado por los programas de Diversificación Curricular y Programas de Cualificación Profesional Inicial en el contexto de la cultura reglada escolar. Programas cuestionados en momentos de recortes económicos al considerar que suponían mucho dispendio monetario. Desde los ámbitos de la educación no formal hemos considerado la Educación de Menores en régimen abierto y cerrado, como se indicará. Son personas que han sido recluidas en la periferia del sistema, cuando no excluidas del derecho a la educación ciudadana; es decir, fuera de los objetivos de las utopías educativas que hemos analizado. Son personas que en numerosas ocasiones han sido categorizadas como “chusma” por parte de otros sujetos, que sí comparten una cultura distinguida.

Los menores, como parte de este contexto periférico escolar, pueden servirnos de ejemplo y síntesis de la situación escolar de estas personas. En la figura 1 podemos apreciar a los menores en relación con la educación, donde se comprueba cómo todavía un número importante de alumnos y alumnas cursa los estudios básicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o sea aquella que da el acceso a la ciudadanía plena.

**Figura 2 situación económica familiar de menores<sup>32</sup>**



Fuente: Fundación Amigó - R. Yagüe (2015, p. 82)

Esta selección inicial del alumnado de los diferentes programas se ha efectuado desde la experiencia personal, pero al contrastarla con la situación educativa que hemos definido como periferias, hemos encontrado en el recuerdo de dichas personas, que han transitado por estas aulas y centros, una valoración de las medidas que se habían adoptado para alcanzar la utopía de la igualdad de oportunidades para desarrollar el derecho a la educación. Así definíamos nuestra hipótesis que puede ser tipificada de utópica, pero que entendemos que es coherente con las finalidades de un estado

<sup>32</sup> La figura se refiere a menores atendidos en Centros de reeducación (Colonia San Vicente y Cabañal), Centros de protección de menores (CAM Luis Amigó y CAM La Salle-Amigó) y PAE (pisos de ayuda a la emancipación) de carácter público en la provincia de Valencia, dirigidos y gestionados por la congregación de Luis Amigó. La utilización de la gráfica en un eje logarítmico es para no perder el detalle de los centros más pequeños respecto al total y los datos ofrecidos por la Colonia San Vicente, que ofrecen cifras cualitativamente mayores.

social y de derecho: “para que las personas puedan acceder a una ciudadanía universal es preciso transformar la estructura de la cultura escolar que se enseña”. La enseñanza de unos contenidos que implican el aprendizaje de una cultura extraña al individuo, sometida a los dictados de una hegemonía que se quiere reproducir, supone el alejamiento del individuo de las metas sociales que se dicen perseguir. Sobre todo porque si las medidas excepcionales (PDC, PCPI, Menores, EPAs) son entendidas desde un contexto de las normativas de la asistencia social, que relega a la posición de sumisos a unas personas en beneficio de otras. Es decir, queremos mostrar si los programas excepcionales son una medida de asistencia social y reproducen la cultura hegemónica, o bien suponen un cambio en la manera de abordar los contenidos escolares, lo que supone una transformación de las actitudes de las personas que se consideraban a sí mismas como fracasadas. Algo así como los intocables en el sistema de castas de India.

La situación del capital cultural, social y económico de las familias es clave, como nos muestra la figura 2 relacionada con la educación de menores.

En este sentido siguiendo las explicaciones de P. Bourdieu, y en especial de uno de sus discípulos B. Lahire, entendemos que las personas concretan un *habitus* escolar que está mediatizado por su situación de origen, no sólo social y económica, sino también afectiva y emocional, una cuestión que ya mostraba P. Bourdieu en su triple aproximación al capital cultural<sup>33</sup>. Ello supone que el alumnado desarrolla unas maneras de comportarse (“en su cuerpo y espíritu”) que se confirman en las calificaciones escolares y en los elementos básicos que dispone para aumentar dicha cultura (libros, conversaciones familiares, revistas, acceso a internet, bibliotecas...). Para salir de este círculo cerrado es indispensable aumentar la autoestima de las personas por su acceso a la ciudadanía y ello se corresponde con una manera diferente de presentar la cultura escolar. Una propuesta que ya ha sido formulada hace años por Dewey, Amigó, Freire o Gelpi en diferentes contextos y con distintos planteamientos morales.

### ***El recurso de los recuerdos, la memoria del pasado escolar para explicar y conocer la historia del sistema educativo español***

Para las personas que suscribimos esta comunicación las propuestas utópicas que hemos presentado son hitos de referencia que nos permiten concretar nuestras posiciones éticas respecto a la enseñanza escolar. La formulación racional de dicha propuesta reside en la experiencia consciente de estudiar qué sucede con los alumnos y alumnas que transitan las aulas de la enseñanza básica y obligatoria y que se corresponde con una actitud indagatoria sobre comportamientos escolares y análisis de las calificaciones. El recurso a los recuerdos se hace desde los planteamientos propios de la memoria del pasado escolar, que nos permitirá explicar la historia algunos aspectos relevantes del sistema educativo en España.

A continuación, como se aprecia en el cuadro 1, hemos buscado las personas que nos pudieran aportar los datos precisos para valorar sus recuerdos, pues entendemos que el currículo retenido es básico para la formación de la autonomía ciudadana y la libertad de criterio para decidir. Son personas que proceden de barrios periféricos de una ciudad (Torrefiel en Valencia), zonas marginales en un área metropolitana (La Coma en el municipio de Paterna), en un espacio rural de transición (Tavernes Vallidigna) o un espacio específico que funciona como centro de reeducación de menores con medidas judiciales (Burjassot).

---

<sup>33</sup> Sobre estas cuestiones se puede consultar Bourdieu, 1984 y 1986. También ver Lahire, 2007 y 2012.

**Cuadro 1**  
**Lugar y número de entrevistas realizadas entre 2014 y 2016<sup>34</sup>**

<b>Origen escolar</b>	<b>Número entrevistas</b>	<b>Ámbito escolar/no reglado</b>
<b>IES Ballester Gozalvo.</b> <i>Torreñiel. Valencia</i>	Cuatro personas que recuerdan sus vivencias después de 3/5/10 años	Programa de Diversificación Curricular
<b>IES La Coma (Sección del IES Dr. Peset Aleixandre)</b> <i>Paterna. Valencia</i>	Cuatro personas después de unos/dos años de su experiencia escolar	Compensatoria
<b>IES Tavernes Valldigna</b> <i>Tabernes Valldigna, Valencia</i>	5 personas uno/dos años después de su experiencia escolar	PDC
<b>Centro Colonia S. Vicente<sup>35</sup></b> <i>Burjassot. Valencia</i> <b>EPLA</b> <i>Godella, Valencia</i>	Persona 1 de hace 2 años Persona 2, regresa, de hace 1 año Persona-profesor 1, ex alumno que hoy es profesor	Compensatoria y no formal.  Formación profesional

Fuente: elaboración propia

El estudio de las entrevistas realizadas, a partir de los recuerdos que tenían las personas de su paso por el sistema escolar nos ha permitido categorizar algunas características conceptuales que nos permitirán explicar los factores que determinan la utopía escolar. Si, como hemos afirmado, la utopía es un punto móvil que nos permite comprender las situaciones personales respecto al alcance, o no, del derecho a la educación ciudadana, con los testimonios de las personas entrevistadas queremos conocer hasta qué punto este punto se desplaza hacia dicha posibilidad o se aleja respecto a ella.

En primer lugar analizamos las respuestas del alumnado plural. Con estas opiniones expresadas de forma abierta y sin las cortapisas de una entrevista cerrada queremos averiguar la tendencia que aparece en muchos alumnos y alumnas cuando ocupan un lugar en nuestras aulas. Podríamos expresar lo que aquí sintetizamos como parte de una investigación “ex post facto”<sup>36</sup> sobre las tendencias que se aprecian en los adolescentes y jóvenes en relación con la cultura y contenidos educativos que le ofrece el sistema escolar español para alcanzar el desarrollo pleno de su personalidad y, por tanto, alcanzar la ciudadanía democrática con autonomía de criterio. Es decir, procuramos mostrar si las utopías educativas son reconocidas por los sujetos que están enseñando y aprendiendo en las aulas escolares.

Dada la complejidad de esta investigación y el alcance de esta ponencia, nos hemos centrado en el análisis de las personas tipificadas como alumnos<sup>37</sup>. Queremos conocer los recuerdos que guardan de sus emociones y afectos, en especial respecto a sus compañeros, docentes y materia escolar, para más tarde indagar en relación con algunos argumentos que manifiestan profesores que han trabajado en este ámbito. Todo ello será completado con nuestra observación de personas que hemos trabajado durante muchos años en el ámbito de las periferias escolares. La brevedad de esta ponencia nos obliga a sintetizar la descripción del proceso que hemos seguido en la selección de las personas

<sup>34</sup> También hemos entrevistado a tres profesores y monitores: dos profesores de PDC, un alumno de educación de menores que hoy día es profesor de formación profesional básica y de menores y un monitor de centro de menores en régimen abierto del ayuntamiento de Valencia. Con ello queremos elaborar una base de datos que pueda ser útil en futuras investigaciones.

<sup>35</sup> Las personas entrevistadas en el caso de educación de menores están sujetas a la ley de protección de datos, de ahí que aparezcan como persona 1, persona 2 y persona-profesor 1

<sup>36</sup> Esta terminología la adoptamos tal como se recoge en los manuales de investigación educativa; por ejemplo R. Bisquerra, 2004.

<sup>37</sup> Los alumnos, alumnas y alumnado son conceptos que se derivan de la institucionalización de la educación. En este caso hemos decidido conocer sus percepciones, emociones, argumentos, que en el futuro queremos contrastar con las opiniones del profesorado. Ambos grupos de personas forman parte de la comunidad escolar que aspira a desarrollar el derecho ciudadano a la educación.

entrevistadas y la categorización de sus palabras.

De esta manera estamos ante una metodología que se asienta en la investigación-acción participativa desde una perspectiva sociocrítica. Una metodología que utiliza básicamente los métodos cualitativos para averiguar las tendencias en los recuerdos de las personas que construyen estos ámbitos de trabajo en busca de la esperanza de su liberación cultural; es decir, que busca la autonomía crítica en línea con los teóricos que hemos utilizado para plantear el problema.

Para poder ser operativos en nuestra labor argumentativa hemos clasificado las opiniones en categorías conceptuales. Hemos destacado en este caso tres: en un primer caso la percepción de discriminación por parte de sus iguales (otros alumnos), después el hecho de verse marginados, o no, por sus profesores; finalmente, la comprensión o rechazo de la cultura que se le ofrece desde el sistema escolar.

Como veremos la selección que hemos realizado nos permite buscar tendencias explicativas, como es el caso de la correlación entre integración desde la organización del centro escolar con sus compañeros y la manera de aceptar la cultura. En otros se podrá comprobar la relación directa entre separación espacial y grupal (el grupo de los que no saben, o no quieren) y el rechazo de una cultura que sólo se ve como un medio para obtener un papel, o sea un certificado de la educación bancaria, en palabras de Paulo Freire.

Es evidente que en las entrevistas influye el recuerdo de la persona que realiza la entrevista, que en su momento pudo ser profesor. Pero no por ello invalida los argumentos en relación con las tendencias que buscamos para entender los límites y posibilidades de la utopía educativa.

**Cuadro 2**  
**Categorías conceptuales de las opiniones del alumnado sobre cultura escolar y autonomía personal<sup>38</sup>**

Personas	Discriminación por sus compañeros	Discriminación por sus profesores	Incomprensión de la cultura escolar
Delia	...allí nos hacíamos más piña, nos conocíamos todos mejor... Y además cuando nos juntábamos con la clase normal nos acogían bien, hacíamos gimnasia, hacíamos otras asignaturas y nos juntábamos y perfectamente.	de los de diversificación sí tengo muy buenos recuerdos. Además mi madre me lo dice...  yo creo que las personas que estamos en diversificación nos distraemos mucho y si no están encima...Es preocupación	Hace muchos años ya... pero recuerdo que todos los libros -antes nos mandaban muchos libros para leer y yo nunca me había leído ninguno- y estos me interesaron todos desde el principio y es una cosa que me llamaba mucho la atención
Esther	Teníamos asignaturas en común y yo para nada me sentía menos que ellos. Tampoco me sentía más, pero tampoco menos	Me decían: "por mucho que te esfuerces tampoco creo que vayas a conseguir muchos objetivos", y yo creo que sí los he conseguido, porque estar estudiando una carrera universitaria. Pues... más pendientes porque creían en la capacidad de las personas	fue como un empuje para poderme sacar el título, que estaba un poco perdida, los años de la adolescencia...Y este programa me dio la oportunidad de tener el título, con el que pude prepararme a la prueba de acceso a Grado Superior, la superé

<sup>38</sup> Se presentan las respuestas de las entrevistas en su literalidad e idioma.

Leonor	<p>Porque tú ¿ibas con ganas?</p> <p>Sí. Y siempre me decían que diversificación no valía para nada...La clase era más reducida y eso me ayudaba mucho porque yo no puedo estar en clases tan..</p>	<p>R: En diversificación estaban más atentos a nosotros y en la clase normal pues veía al profesor muy agobiado..</p> <p>pues están más atentos, ...te apoyan más, y así y ya está , la verdad</p>	<p>La forma que teníamos al trabajar en las ciencias sociales de resolver los problemas, que no era aprender de memoria sino aplicar los conceptos a un caso en particular</p>
Yolanda	<p>Sí con nosotros tampoco...casi todos nos llevábamos bien y no..</p> <p>Yo siempre he ido y la verdad es que era como que yo voy allí pero mejor porque sé más que tú, yo puedo preguntar más, me lo explican mejor, que es diferente, no sé cómo explicarlo</p>	<p>Pero a lo mejor de la otra manera, como hay una clase de veinte personas, el profesor te lo explica pero a lo mejor no lo entiendes... Entonces allí, pues están un poco contigo, te ayudan más, es un poco bajón de estudiar y de...</p>	<p>A ver al principio me costaba un poco más, pero luego bien. Luego la verdad es que me fui contenta.</p> <p>...Bueno me iría peor, a la gente le iría peor porque hay mucha gente que luego se lo saca en sitios de estos de adultos y, pues es diferente porque no sabes...Sabes lo mínimo pero tampoco te enseñan gran cosa...</p>
Irene	<p>Que ens deixaven molt de costat. Ens discriminaven totalment</p>	<p>I els altres doncs mira, estaven allí però no estaven, estaven “pensant en la mona de pasqua”. I sobretot pels exàmens. Sobretot pels exàmens. Perquè si a nosaltres ens venia més bé una data per a estudiar més, a ells no! Ells eixa!</p>	<p>El que més recorde jo era.....Els mapes d'Espanya... Moonaaaaarquia absoluta! Saps? Així!!! Jajajja ens manaven de deures fer fitxes....i jo, doncs tots els dies, feia el que tocava.</p>
Cintia	<p>i als del PDC ens deien – bé nosaltres tres- us passarem una llista de possibles llocs i no ens van passar llista....no comptaren amb els nostres vots...no res! I en les excursions ..psssf..</p>	<p>i ens digueren que els del PDC no podien entrar i no ens van deixar entrar, no.</p> <p>Però si érem nosaltres tres! Si hagueres dit que hi havia algun xicon...</p>	<p>jajajajaj Els rius i els mapes d'Espanya...jajajaja</p> <p>CC: Perquè ens costava molt.... perquè això ho dones en primer de Primària i ja no ho dones més i jo no me'n recordava de res..</p>
Joan	<p>Es sentien superiors Nosaltres...amb els mestres bé....però és que hi havia gent que si que...</p>	<p>Prou bons. Ens han ajudat prou.</p>	<p>De fitxes amb fitxes. a l'hora d'estudiar és més fàcil Jo si...perquè és una manera prou fàcil de treure't el graduat</p>
Gerard	<p>Si. Home...apart també ho notes...i a més els mestres també...amb els comentaris dels mestres també ho notes, No...al PQPI no teníem cap en comú Home,...venia un negre a la classe i com</p>	<p>És que hi ha mestres que si els dius la veritat et fan el contrari perquè no volen perdre la raó... Si...comentaris com ara “estos són els del PQPI”, i passava alguna cosa a l'altra part de l'institut i</p>	<p>Jo crec que no ...que jo concretament no tindria res i ni estaria fent res...ni cicles ni res.. Era allò més entretingut perquè sempre estavem fent mapes, o ens donaven una “lectureta”.... i la Geografia doncs era fer</p>

	sempre el tenien més sobrevalorat, nosaltres...	enseguida, els primers que venien a buscar érem els del PQPI i nosaltres, molt sovint, ni havíem passat per allí.	pràctiques i encara que en els exàmens “apretaren” més però a mi no em resultava difícil
Eric	si no et treus el Graduat et diuen...”mira el tonto aquest...no s’ha tret ni el graduat” almenys tenir l’oportunitat d’aconseguir-lo de forma més fàcil.	Eric: que noooo..que no els podies dur la contraria	És per no estar allí tot el dia cara el llibre...
Fátima	¿Cuál fue tu sensación cuando llegaste aquí?  Me costó, la verdad. Me costó mucho. Todo me parecía muy raro. No entendía nada... El idioma es muy importante	A ver, como explicarlo... Allí los profesores te mandan trabajos, explican lo que tienen que explicar y ya está. O sea, muy cerrados. No como aquí. Aquí son más abiertos, hablan contigo... ¿Me explico? Por los profesores...	Los mapas. Aún tengo en casa aquellos grandes que hacíamos... De la Segunda Guerra Mundial, de lo de Franco, la Guerra Civil, de lo que pasó con los judíos, la Constitución Española... De muchas cosas
Rocío	La gente de aquí que vaya a estudiar a otro centro verán que aquí nos tratan super-bien, y en otros centros vamos a ser sólo un nombre y apellido y no personas que nos tengan cariño, como aquí	Que los profesores nos han tenido un cariño enorme, nos han ayudado un montón. Los profesores de aquí son excepcionales, y, nada. Yo muchas veces pensaba: ¡si no tiene libro! ¿De dónde saca tanta cosa? Y me encantaba tu asignatura	¡Los mapas! Los mapas era lo que más me divertía. Ciudadanía también me acuerdo mucho... Me acuerdo cuando teníamos que buscar en la Constitución Española, El otro día vi la Constitución Española y dije ¡madre mía, esto es de Arnaldo!

En materia de compensación educativa, las administraciones públicas caen con frecuencia en una suerte de trastorno de doble personalidad. Por un lado, la legislación habla de integración, recuperación académica, etc. Pero por otro, en la práctica cotidiana, la implicación de las administraciones públicas en la consecución de ese éxito educativo es inexistente. En la realidad del día a día, lo único que diferencia un centro de compensación educativa<sup>39</sup> de un centro normalizado es la ratio de alumnos por aula (que obviamente es menor). En todo lo demás, administrativamente hablando estos centros funcionan exactamente igual que un centro normalizado. Por ejemplo, son dotados de personal docente por las vías ordinarias, sin que exista ningún tipo de selección específica. El currículum exigido es exactamente el mismo, sin que se promueva activamente desde la administración ningún tipo de innovación pedagógica. Es cierto que este “doble lenguaje” no afecta exclusivamente a la educación compensatoria: en la última reforma educativa la administración central habla de mejorar la calidad de la enseñanza, luchar contra el fracaso escolar, etc., al mismo tiempo que implementa en todo el territorio un sistema absolutamente implacable de evaluación externa que pretende clasificar y etiquetar a los niños y niñas desde edades bien tempranas.

Pero entonces, ¿cuáles son las expectativas reales de la administración con respecto al alumnado desviado a los programas de compensación educativa? Desde la perspectiva que nos dan los hechos, y no las palabras, la respuesta es sencilla: ningunas. Estos chicos y chicas son en su inmensa mayoría

<sup>39</sup> El término oficial para estos centros en la Comunidad Valenciana es Centros de Acción Educativa Singularizada (CAES).



hijos de familias pobres, desplazadas y segregadas en barrios deprimidos, y la administración educativa no hace más que mantenerse en esa lógica de segregación, concentrando a estos chicos y chicas en escuelas e institutos destinados a acogerlos a ellos en exclusiva, y a nadie más, porque nadie quiere escolarizar a sus hijos en ese tipo de centros, nadie salvo aquellos a los que no les queda más remedio: los pobres y los marginados. De nada sirve que los datos indiquen que precisamente en los sistemas educativos de éxito (a los que nuestros gestores políticos dicen mirar) lo que predomina es la integración real y la inexistencia de este tipo de programas<sup>40</sup>.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva como docentes implicados directamente en el sistema, hemos constatado cómo en el quehacer diario de estas aulas se abre paso la utopía, entendida ésta como la puesta en práctica de un proyecto de difícil (pero no imposible) realización. En el caso concreto del centro CAES Sección IES del Peset Aleixandre, ubicado en el barrio de La Coma (Paterna), el profesorado no es seleccionado de ningún modo, incluso en ocasiones ni siquiera es conocedor de que ha sido destinado a un centro de especial dificultad hasta que llega al mismo. Sin embargo, de forma totalmente autónoma en este centro han terminado por configurarse equipos de profesoras y profesores capaces de poner en marcha propuestas pedagógicas arriesgadas<sup>41</sup>, cuyo fin último es contribuir a que alumnos y alumnas escapen de la marginalidad a la que el sistema implícitamente juzga que están irremisiblemente abocados. Como muestran las trayectorias vitales de las entrevistadas Rocío A., Sheila A., Fátima E. y Sara A., en el caso concreto de este instituto y este barrio, es posible romper el círculo de la marginalidad a través de la educación; pero no de cualquier educación. Desde nuestra perspectiva como docentes, resulta evidente que para lograr una educación de calidad en este tipo de entornos escolares, es imprescindible por parte del profesorado la puesta en práctica de propuestas pedagógicamente innovadoras.<sup>42</sup> Cuando se insiste en fórmulas pedagógicas arcaicas, los resultados son cuasi nulos. Además, es necesario que el alumnado reciba por parte del profesorado un apoyo (incluso emocional) constante. Como se manifiesta una y otra vez en las entrevistas, el alumnado de este tipo de ámbitos educativos necesita de esa cercanía y de ese “feedback” positivo. Profesoras y profesores han de ser conscientes de las limitaciones de todo tipo que les rodean a ellos mismos como docentes y (obviamente) a su alumnado, como población efectivamente marginada. Pero las y los docentes han de ser igualmente conscientes de la capacidad transformadora de la escuela; sin esa convicción, en estos entornos educativos hay muy poco que hacer.

## Conclusiones

Tal como señala el título de la presente comunicación, hemos querido abordar las contradicciones inherentes a toda formulación utópica como referente de futuro. La ideología de los grupos sociales que dirigen la sociedad pretende hacer de este postulado un ideal asumido por todas las personas que le acompañan en el desarrollo vital. Sin embargo, esta finalidad no es aceptada como tal por un numeroso grupo de personas, que se sienten marginadas de la toma de decisiones.

En su momento J. Dewey planteó que el Estado a través de la educación podía favorecer la autonomía crítica de todas las personas. Nos ha permitido comprender que la experiencia no es nunca ni primordialmente una situación individual y así pues todo el desarrollo intelectual es un proceso social, de participación, que transforma la escuela en una sociedad cooperativa e investigadora. En la misma línea se posiciona G.A. Mirick cuando afirma que “la personalidad se ha desarrollado mediante las relaciones humanas. La mente humana es un producto social. Por consiguiente, la

---

<sup>40</sup> OECD, 2011, p. 49.

<sup>41</sup> Un análisis más detallado de estas propuestas concretas puede consultarse en Giménez, 2014.

<sup>42</sup> A este respecto resulta enormemente interesante la experiencia de éxito del colegio de Primaria La Paz (Albacete), analizada en Flecha y Soler, 2013.

educación debe ser un proceso socializado”<sup>43</sup>.

Pronto surgieron las incoherencias de la acción institucional, que marginaba a ciertos sujetos de la acción educativa. Para hacer frente a estas amenazas a la convivencia ciudadana se plantearon otras propuestas utópicas. Algunas procedían de un planteamiento moral cristiano, como fue el caso de Luis Amigó, que trató de integrar a través del estudio a las personas “descarriadas”. Una manera de proceder que ha tenido un amplio recorrido en las sociedades contemporáneas, pues tal parece que la acción caritativa es otra solución política a la marginación social cultural. Su eco está presente en la sociedad española del siglo XXI y por eso la hemos analizado.

Sin duda un referente imprescindible en las utopías educativas es la referencia ética de Paulo Freire, que elaboró un mensaje más esperanzador para la mayoría de las personas. Propone superar la jerga tecnicista de la denominada educación bancaria y ahondar en los principios de la consciencia educativa humana, en busca de la emancipación cultural que ata a los individuos a una posición subordinada, como sucede todavía en algunas poblaciones del denominado “Tercer Mundo”.

Pero, además, como nos muestra E. Gelpi, la impostura de las competencias profesionales también afecta a las sociedades occidentales. Su planteamiento utópico nos invita a desarrollar una educación alternativa, que será democrática, o no será. Hemos rescatado esta figura clave en la educación permanente y la utopía cotidiana para poder explicar cómo afecta la ideología dominante a las utopías que se banalizan a través de las jergas administrativas: constructivismo, competencias, evaluación continua..., son palabras que invaden las aulas y centros escolares creando una imagen de educación transformadora.

Pero bajo la apariencia de las palabras están las emociones y afectos de las personas, el desarrollo pleno de la personalidad que afecta a la comunicación intersubjetiva. Y aquí podemos calibrar la incidencia de las utopías en la cohesión social. A lo largo de las páginas precedentes hemos tratado de mostrar que los testimonios de las personas que han pasado por programas de la periferia escolar, nos indican que las utopías educativas son un buen referente para organizar un programa de actividades que genere la esperanza de una ciudadanía de sujetos que pueden decidir sobre su futuro.

¿Es posible liberarse de las rutinas escolares que implican la reproducción de una cultura hegemónica? ¿Pueden las personas que transitan por estas aulas y programas alcanzar su derecho a una educación ciudadana? ¿Es posible moverse hacia la utopía educativa de la autonomía crítica desde los programas analizados? Parece evidente, a la luz de las experiencias recogidas, que las personas que se han movido por los diversos programas compensatorios (PGS, PQPI, PDC, DPB, PROA, PMAR...) indican que los marcos institucionales adquieren significado cuando existe la posibilidad de desarrollar una comunicación humana entre las personas que forman parte del grupo-clase y en la comunidad escolar. Es decir, integrando a las personas en una ciudadanía, en un espacio público educativo desde las diferencias, pero no creando guetos y espacios cerrados.

En esta escuela alternativa la democracia ha de ser al mismo tiempo expresión de la sociedad que la ha de sostener pero también ha de servir para que, a través de la formación de la ciudadanía crítica a la que más arriba hacíamos alusión, sirva de mecanismo de análisis y crítica de esta misma sociedad. A través de esta afirmación tal vez sea más fácil interpretar la actitud de algunos alumnos, los cuales, frente a una escuela dogmática y con repuestas cerradas, no solo frente al conocimiento científico sino también frente al papel de la escuela, los roles de los miembros de la comunidad educativas o las mismas reglas y normas que rigen estas, adoptan posturas de rebeldía.

---

<sup>43</sup> Mirick, 1931, p 135.

## Bibliografía

BELTRÁN, Francisco. Democracia y Educación. John Dewey y los viejos problemas educativos. *Cuadernos FIES*. [En línea]. 5 de Abril 2004, nº 1. <[http://pruebas.ccoo.es/fies/Publicaciones:Cuadernos\\_FIES](http://pruebas.ccoo.es/fies/Publicaciones:Cuadernos_FIES)>. [10 de marzo de 2016].

BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) et al. *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla, 2004.

BLANCO, Rogelio. Un clásico del siglo XX: J. Dewey. *Revista de Educación*, 1996, nº 31, p. 397-407.

BOURDIEU, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge, 1984.

BOURDIEU, Pierre. 'The Forms of Capital'. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital*. New York: Greenwood Press, 1986, p. 241-58.

CAMPO PAÍS, Benito. Didáctica de las Ciencias Sociales y Reeducción de menores. Aportaciones desde un estudio de caso. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 25 de septiembre de 2013, Vol. XVIII, nº 1042. <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1042.htm>>.

CAMPO PAÍS, Benito; CISCAR VERCHER, Josep y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Las periferias escolares, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de diciembre de 2014, vol XVIII, nº 494 (07). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-07.pdf>>.

CANES, Francisco. Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*. 1993, vol. 4 (I), p.147-168.

COSSÍO, Manuel B. (1875-1935). El Trabajo manual en la escuela primaria. En: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 1883. Año VII, nº 151, p.156-158.

CUESTA, Luis. *La misión de los Terciarios Capuchinos, proceso evolutivo (1899-1902)*, Roma: Tipografía P.U.G., 1977.

DEWEY, John. *Mi credo pedagógico* (texto bilingüe), León: Universidad de León, 1997.

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

FLECHA, Ramón y SOLER, Marta. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 2013, vol 43, nº 4, p. 451-465.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum, 2005 (1ª ed. en inglés 1970).

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2014 (1ª ed. en portugués, 1992).

- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008 (1ª ed. en portugués, 1993).
- GELPI, Ettore. *Trabajo futuro: la formación como proyecto político*, Xàtiva: Ediciones del CREC, 2004.
- GELPI, Ettore. *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*, Xàtiva: Ediciones del CREC, 2005.
- GELPI, Ettore. *Conciencia planetaria. Investigación y formación*, Xàtiva: Ediciones del CREC, 2006.
- GELPI, Ettore. *Educación permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2007.
- GELPI, Ettore. *El trabajo: utopía cotidiana*, Xàtiva: Ediciones del CREC, 2008.
- GIMÉNEZ URRACO, Elena. *Práctica pedagógica en un centro de atención educativa singular de un barrio de acción preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein*. Tesis doctoral dirigida por Almudena A. Navas Saurin y Oscar L. Graizer. Valencia: Universitat de València, 2014, 279 p.
- GONZÁLEZ, Agripino; VIVES, José A. *Obras completas, Monseñor Luis Amigó y Ferrer. Exhortaciones Pastorales 1909*. Madrid: Editorial Católica, 1986.
- LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, *Revista de Antropología Social*, 2007, nº 16, p. 21-38.
- LAHIRE, Bernard. De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. [En línea]. Veracruz: Universidad Veracruzana, enero-junio 2012, nº 14. <[http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/completos/lahire\\_teoría\\_habitus.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/completos/lahire_teoría_habitus.html)>. [14 de marzo de 2016].
- LLÁCER, Vicente.; ROIG, Alejandro.; SOUTO, Xosé. M. La escuela democrática y la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Anuario Con-Ciencia Social*, Sevilla: Díada Editora, 2004, nº 8, p. 17-50.
- MACEDO, Donaldo. Introduction. In FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum, 2005, p. 11-27.
- MACEDO, Donaldo. Education Matters: Beyond the Fetishization of the Banking Model. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2013, vol. 1, nº1, p. 1-35.
- MANNHEIM, Karl. *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987 (1ª ed. 1936).
- MARTÍNEZ, Marino. Los principios amigonianos en la práctica pedagógica. *Surgam: Revista Digital de Orientación Psicopedagógica*. [En línea]. 2008, año LIX, nº 501. <<http://www.surgam.org/articulos/501/>>. [22 de marzo de 2016].
- MIRICK, G.A. *Educación progresiva*. Madrid: Francisco Beltrán Ed., 1931.

MONTERO, Ana M. Luis Amigó y Ferrer, los Terciarios Capuchinos y la protección de menores. *Escuela abierta: revista de Investigación educativa*. [En línea] Sevilla: Fundación universitaria San Pablo CEU, 2008, nº 11. < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088206>>. [20 de marzo de 2016].

OECD. *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, 2011.

PERRENOUD, P.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid, 1990.

RICO ROMERO, José I. y MARTÍN SOLBES, Víctor. *La educación social en territorios periféricos*, Valencia: Nau Llibres, 2014.

SANCHEZ, Vicente y GUIJARRO, Teresa. Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2002, vol. 22, nº 84, p. 19-31.

UNESCO. *Handbook on Education. Policy Analysis and Programming. Education Policy Analysis*, Bangkok: Unesco, 2013.

UNESCO. *Handbook on Education. Policy Analysis and Programming. UNESCO Programming*, Bangkok: Unesco, 2013.

YAGÜE ALONSO, Rafael. *Fundami S.L.U., Una propuesta para la Inserción Sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión*. Trabajo de fin de máster de Economía Social dirigido por Joan Ramón Sanchis Palacio. Valencia: Universidad Valencia, 2015, 121 p.