



MÁSTERES de la UAM

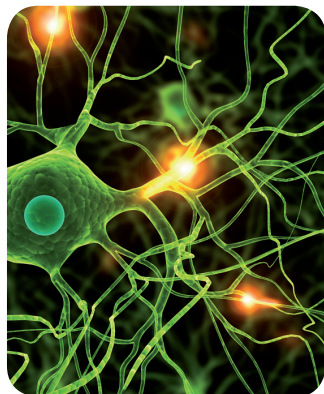
Facultad de Psicología /13-14

Máster en Psicología
de la Educación



Poder Legítimo y Resistencias Fragmentadas. Estudio de caso de una institución religiosa para “niños de la calle” en Benín

Ione Belarra Urteaga



A Tintín, que me enseñó que la sonrisa puede ser revolucionaria

Y a Adrián

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Marco Socio-histórico de la Zona Meridional de Benín.....	6
La Cuestión de la Reproducción Social.....	7
Ahondando en el Poder.....	8
Comprendiendo la Resistencia.....	10
Preguntas de Investigación.....	12
Objetivos de la Investigación.....	12
Metodología.....	13
Contexto y Participantes.....	13
Procedimiento y Materiales.....	15
Resultados.....	17
La Estructura.....	17
Las Condiciones Materiales.....	18
“El Padre”. La Gestión de lo Discursivo.....	22
El Control de lo Religioso.....	25
Resistencia(s). La Oposición Callada.....	26
Las consecuencias de la oposición abierta.....	26
Resistencia(s).....	27
Hacia una Resistencia Organizada.....	35
Discusión.....	36
Referencias.....	42

Resumen

Esta investigación constituye un estudio de caso de una institución educativa para “niños de la calle” en Benín (África) gestionada por una congregación religiosa. Se realiza un repaso histórico por los diversos modelos que han tratado de dar cuenta de la cuestión de la reproducción social y se parte de los “modelos de la resistencia” para analizar el caso. Se emplearon herramientas de recogida de datos cualitativas, desde entrevistas a la mayor parte de los participantes hasta grupos de discusión, observación participante y registro de las reuniones de coordinación. El análisis bebe tanto del Análisis Temático como del Análisis Crítico del Discurso. Los resultados muestran las formas en que el director de la institución ejerce el poder legítimo y las diversas estrategias de resistencia desplegadas por las personas que participan en la institución. Finalmente se discute la resistencia como concepto y se plantea la necesidad de visibilizar las relaciones de poder en el seno de las instituciones educativas con el objetivo de avanzar hacia una pedagogía crítica y liberadora.

Palabras clave: Resistencia, reproducción social, niños de la calle, pedagogía crítica, África.

Legitimate power and fragmented resistances

Abstract

This research is a case study of an educational institution for ‘street children’ in Benin (Africa) run by a religious congregation. An historic overview is done of models that try to explain social reproduction and ‘resistance models’ are chosen to analyze this case. Qualitative research techniques have been used, such as interviews, which were conducted with most of the participants, group discussions, participant observation and even coordination meetings were registered. The data analysis is based on Thematic Analysis and Critical Discourse Analysis. The results show the ways in which the director of the institution exercises legitimate power and the different resistance strategies put into motion by the other participants in the institution. Finally resistance as concept is discussed and a need to make visible power relations in educational institutions is proposed with the aim of moving towards a critical and liberating pedagogy.

Key Words: Resistance, social reproduction, street children, critical pedagogy, Africa.

"En verdad sería una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollaran una educación que permitiera a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma de crítica" (Paulo Freire, 1969)

Durante tres meses viví en un centro para niños en situación de vulnerabilidad en Portonovo, Benín (África Occidental), al que llamaremos *Le Paradis*¹. Este centro forma parte de un programa de acogida más amplio que cuenta con dos dispositivos más. El primero lo constituyen diversas "barracas" distribuidas por los principales mercados del país. Es uno de los puntos más importantes de entrada de los menores al proyecto. El segundo, al que denominaremos *L' Enfer*, es la primera casa de acogida, un lugar de tránsito hacia *Le Paradis*, que constituye la última fase del proyecto.

Desde el comienzo tuve la sensación de que este proyecto no se parecía demasiado a la idea de proyecto de cooperación idílico lleno de niños y niñas felices que suelen trasladar los medios de comunicación. Con el objetivo de comprender mejor qué estaba ocurriendo en dicho proyecto y con qué tenía que ver el descontento general de la mayor parte de los agentes que en él intervenían, puse en marcha esta investigación.

Como podrá comprobarse a lo largo de esta introducción, este trabajo bebe de fuentes diversas a nivel académico y metodológico. Lejos de considerar esta selección como excesivamente ecléctica, quisiera señalar que se trata de un esfuerzo consciente por atraer hacia el ámbito de la Psicología de la Educación los aportes que otras disciplinas pueden realizar a la explicación de los fenómenos que estudiamos.

El análisis de un proyecto de Cooperación al Desarrollo requiere aclarar, en primer lugar, que partimos de una mirada crítica al modo en que dichos proyectos se han venido planificando, aplicando y evaluando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y de la primera década del XXI. Los entendemos como una más de las acciones que los principales actores del sistema financiero han puesto en marcha para "mantener controlados los países del Sur" (George, 1990), de la mano de la generación de una deuda externa impagable. Muchas voces a uno y otro lado de la "frontera Sur" se han alzado ya para señalar que la cooperación al desarrollo ha sido más un "proyecto histórico de dominación geopolítica y económica" de las antiguas metrópoli en el marco de un sistema capitalista feroz (Berlanga, 2012), que el fruto de un interés sincero por el desarrollo humano. En esa línea se ha afirmado que "están en crisis y cuestionados los pilares sobre los que se ha levantado por décadas todo el andamiaje discursivo y de prácticas de la cooperación al desarrollo" (Berlanga, 2009).

¹ Tanto los nombres de las distintas fases del proyecto como los nombres propios de las personas que aparecen en este trabajo son pseudónimos. *Le Paradis* y *L'enfer* han sido denominados de esta manera ya que es la forma en que las personas participantes se refieren a estos sectores. El resto de términos que aparecen en cursiva en el trabajo son también de uso extendido en la institución.

Marco Socio-histórico de la Zona Meridional de Benín

El pasado de dominación y esclavitud que pesa sobre las espaldas de Benín, especialmente de su zona meridional, donde se encuentra Portonovo, debería ser tenido muy en cuenta a la hora de poner en marcha proyectos de cooperación, sobre todo si son educativos. Sin ánimo de realizar un repaso exhaustivo, conviene conocer algunos aspectos acerca del contexto socio-histórico donde se enmarca el caso a estudiar. Ouidah (ciudad situada a escasos kilómetros de Portonovo) fue un centro principal de trata de esclavos del África Occidental durante más de cuatro siglos. Desde 1671, año en que la French West Indies Company estableció allí una fábrica, hasta 1860, Ouidah fue el segundo puerto en comercio de esclavos, sólo por detrás del de Luanda (Ángola). Se estima que alrededor de un millón de personas fueron enviadas desde allí a América Latina, sobre todo a la zona de Bahía (Brasil). Tanto los franceses como ingleses y portugueses traficaron desde este puerto con esclavos, en estrecha colaboración con el Reino de Dahomey, ya que sus ciudadanos era quienes se encargaban de entrar en el continente a “cazar” esclavos de otros grupos étnicos. A comienzos del siglo XIX el tránsito en Ouidah se redujo cuando el tráfico de esclavos fue declarado ilegal. Sin embargo, durante ese siglo los españoles y franceses continuaron con esta práctica de manera encubierta, llevando esclavos a las actuales Cuba y Haití (Law, 2008).

La tremenda gravedad de lo que podemos considerar la historia reciente de esta zona, contrasta con los pequeños intentos de recuperación de la memoria histórica llevados a cabo hasta el momento. Estos comenzaron en 1993 cuando Benín acogió el Festival de Artes y Cultura *Vodun*² y continuaron un año más tarde con el lanzamiento del itinerario denominado Ruta de los Esclavos, apoyado por la Unesco. Diversos expertos coinciden en señalar que la visibilización de la historia de esclavitud del país se ha producido de forma interconectada con la revitalización de la herencia religiosa encarnada en el *Vodun*. Es más, se afirma que la religión *Vodun* es entendida en el imaginario popular como una superación de las religiones monoteístas y como el seno en el que pueden crecer distintas creencias y prácticas religiosas. El pasado de esclavitud y opresión sigue presente en la memoria latente o “incorporada” de la sociedad beninesa y la reivindicación de ese pasado va de la mano de la religión *Vodun*, entendida como lo auténticamente africano (Ciarcia, 2008). Empleo deliberadamente el término memoria “incorporada” ya que considero, como otros muchos autores, la memoria como un proceso corporal, emotivo, arraigado en hábitos y prácticas cotidianas (Connerton, 2006), que se actualiza y se revive en el ahora.

Un paseante de tez blanca cualquiera será rápidamente consciente de la presencia palpable de este pasado nada más poner un pie en las calles de Portonovo. Las voces de pequeños y mayores resonarán a su alrededor al unísono al grito de “yobo, yobo”³. Algunas denotarán una intención relativamente amable, mientras que otras tienen un regusto claramente hiriente. En este ambiente de herida semi-cerrada y no curada es en el que se inserta el proyecto de cooperación que estudiamos.

² *Vodun* es el término bajo el que se aglutinan prácticas religiosas diversas anteriores a la colonización.

³ “Yobo significa “hombre blanco” en las lenguas locales, Gun y Fon.

Un proyecto históricamente dirigido por religiosos blancos que lleva cerca de 20 años implementándose en la ciudad.

La Cuestión de la Reproducción Social

Trabajos de distintas disciplinas han mostrado cómo diversas instituciones y agentes sociales contribuyen a la reproducción social de la sociedad occidental y, con ella, al mantenimiento de desigualdades entre personas en base a distintos aspectos como el origen étnico, la clase socioeconómica y sociocultural, etc. Dado el marco socio-histórico de colonización y explotación descrito, se considera la cuestión de la reproducción social como un punto clave a escudriñar dadas las perversas consecuencias que podrían derivarse si ésta se produjera en algún sentido sin encontrar oposición y/o intervención. Este interés central del trabajo lo sitúa en el marco de la teoría crítica, que pretende comprender la producción y reproducción de las desigualdades sociales y culturales a la vez que busca convertirse en fuerza transformadora (Osorio, 2007).

En primer lugar, los modelos clásicos de reproducción social o macrosociológicos afirmaron que la principal función de la escuela (nos centraremos en ella por ser la más relevante para esta investigación) es la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Entre los modelos de reproducción más relevantes para este trabajo podemos citar, el modelo económico-reproductivo, el modelo cultural reproductor y el modelo reproductivo del Estado hegemónico (Giroux, 1985). Estos pretendían mostrar la falsedad del discurso liberal que afirma que la educación ofrece a las personas desfavorecidas la oportunidad de desarrollarse a nivel individual y ascender en la escala social (movilidad social). Dependería de ellas, en ese caso, aprovechar dicha oportunidad o no.

A pesar de la importancia de estos primeros modelos, que despojaron a la escuela de su inocencia política y la ligaron al contexto social, económico y político en que se enmarca (Giroux, 1985), podría afirmarse que durante un amplio período de tiempo la Sociología se concentró más en constatar la desigualdad ante las instituciones legítimas (escuela y demás instituciones culturales) y/ o la diferente herencia cultural y social intergeneracional (familia), que en abordar lo que efectivamente se reproduce, así como la forma en que se reproduce (Bernstein, 1992). En general, en estas miradas estructural-funcionalistas, el sujeto humano prácticamente “desaparece” en medio de una teoría que no da cabida a momentos de autocreación, mediación y resistencia. Sin ser esa su intención, estos modelos anulan casi por completo la capacidad de intervención humana (agencia) y, además, desvían la atención de una cuestión primordial a ojos de autores muy relevantes como Lahire, (1998) o Bourdieu (1980), las distintas modalidades (p.e estructurales o ideológicas) a través de las que se construye la reproducción.

Los enfoques microsociológicos o interaccionistas tratan de dar respuesta a esta problemática. Sin embargo esta mirada no está exenta de críticas como las realizadas por Ogbu (1993) o Bourdieu (1987). Para Bourdieu tiene un riesgo claro, analizar interacciones cada vez más breves y de forma más fina puede implicar, en la práctica, la falta de abordaje de una problemática teórica relevante. Es

decir, se trata de una aproximación que podría volver prácticamente imposible una comprensión sociológica de los detalles que, de hecho, pone en evidencia.

Ante esta tesitura autores como Lahire (2008) han defendido la necesidad de integrar distintos enfoques para dar cuenta de los complejos mecanismos de reproducción a los que nos enfrentamos. Este autor propone, concretamente, combinar la observación detallada con entrevistas semidirigidas a los agentes implicados porque éstos no tienen porqué tener el saber para decir sus prácticas aunque muestren claramente un saber inmanente a la realización de dichas prácticas (Schön, 1992). Así, en este trabajo tratamos de seguir las orientaciones de Bourdieu y Lahire y mantener las preguntas teóricamente relevantes a la vez que ahondamos en los detalles de las interacciones concretas.

Ahondando en el Poder

Desde muy pronto comprendí que para entender la(s) lógica(s) que subyacen a las prácticas y discursos desplegados en el caso que me proponía analizar, necesitábamos mirarlas desde la perspectiva de las relaciones de poder construidas y legitimadas en el seno de la institución. En pocos días se constató que, por ejemplo, las condiciones de vida que experimentaban los distintos agentes implicados en el centro tenían poco que ver entre sí. Mientras los miembros de la congregación comían dos platos y postre en la comida y en la cena, algunos educadores/as no tenían gasolina para llegar a trabajar y los niños repetían sin cesar su menú de arroz, alubias y espaguetis sin salsa. Para analizar estas relaciones de poder, necesitamos volver sobre los aportes de los modelos de reproducción social e ir más allá, hacia los planteamientos de Foucault y los modelos de la resistencia.

El modelo económico reproductivo encuentra su máximo exponente en el trabajo de Bowles y Gintis (1981). Estos autores dieron lugar a la llamada Teoría de la Correspondencia según la cual las relaciones establecidas en las escuelas entre docentes y alumnado facilitan distintas habilidades, actitudes y valores a los estudiantes según su clase social, raza o sexo. Más que la división social del trabajo las escuelas estarían reflejando la estructura de clases de la sociedad. Bowles y Gintis (1981) profundizaron en la idea de curriculum oculto, como un elemento central en la reproducción social a través de las escuelas. En resumen, quienes forman parte de las clases dominantes organizan las escuelas de tal forma que aseguran el mantenimiento del orden social reinante. En la misma línea Althusser (1988), plantea el concepto de ideología como la herramienta fundamental aunque inconsciente para todos los agentes, que permite el ejercicio y mantenimiento del poder. Este modelo, volviendo a lo planteado más arriba, huye de la “culpabilización a la víctima” que lleva a cabo el liberalismo pero, al mismo tiempo, realiza una interpretación mecanicista y determinista de la reproducción social que no deja espacio a la intervención y la lucha.

Por su parte, el modelo cultural-reproductor, encarnado en el trabajo de Bourdieu (1977), afirma que la reproducción social en las escuelas se da de un modo infinitamente más sutil. De sus investigaciones deriva que el poder de las clases dominantes sobre las dominadas se ejerce a través del empleo de la “violencia simbólica”. Es decir, en las escuelas los poderosos imponen una determinada visión, representación del mundo que legitima sus intereses políticos y económicos. Allí

se muestran como consustanciales al orden social cuando no son sino arbitrarios e históricamente contingentes. Bourdieu pone en relación el poder y la educación a través de conceptos clave como el capital cultural. La transmisión del capital cultural de manera diferencial en cualquiera de sus tres formas: incorporado, objetivado o institucionalizado, daría cuenta, por ejemplo, de las desigualdades en el rendimiento en la escuela de niños y niñas de distintos grupos sociales (Bourdieu, 2011). A pesar de las relevantes aportaciones de este autor, cabe destacar la nula referencia en sus trabajos a las condiciones materiales que permiten también ejercer la dominación sobre las clases trabajadoras. Además de en la ideología, la dominación se sustenta también en una base material que no debemos olvidar (Giroux, 1985).

Foucault (1988) fue mucho más allá que Bourdieu en el análisis de la cuestión del poder. Aunque él estaba en realidad interesado por la cuestión del sujeto, sobre la que volveremos más adelante, pronto comprendió que “mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas”. Al acercarse a este tema, fue rápidamente consciente de que desde las ciencias sociales contábamos con pocas herramientas para estudiar el poder. Nuestro único referente válido eran los modelos legales. Así Foucault extendió las dimensiones de la definición de poder y planteó que éste está siempre presente en cualquier relación humana, en todos los niveles sociales. Al compartir este planteamiento, este trabajo trata de poner de manifiesto la importancia de analizar e intervenir sobre las relaciones de poder presentes en los proyectos de cooperación y, en general, en cualquier proyecto educativo (formal o no formal) o de intervención social dado, que suelen estar completamente invisibilizadas.

Yendo más allá asumiremos, como Foucault, que un adecuado modo de investigación para hacer visibles las relaciones de poder, si bien no el único, es analizar las formas de resistencia frente a distintos tipos de poder. En sus propias y metafóricas palabras utilizaremos la resistencia “como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, describir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan”. Es el enfrentamiento entre las estrategias de quienes ostentan el poder y quienes experimentan la opresión lo que arrojará luz sobre dichas relaciones. Como Foucault, entenderemos que el poder no existe en sí mismo, como una estructura que se organiza por encima de la estructura social, sino en acto, cuando “unos” lo ejercen sobre “otros”. En ese sentido, el poder no sería sino la posibilidad que tienen esos “unos” de estructurar el campo de acción posible de los “otros”. En su planteamiento, defiende también que una sociedad sin relaciones de poder sería sólo una abstracción. Es por ello tan importante analizar cómo son dichas relaciones, cómo se han formado históricamente, qué las vuelve sólidas y frágiles y qué condiciones tendrían que darse para transformarse o abolirse.

A esta concepción dinámica y relacional del poder le sumaremos, para nuestro análisis, el concepto gramsciano de hegemonía. A Gramsci, teórico marxista que podría enmarcarse en un modelo de reproducción hegemónico-estatal, le debemos este término que hace referencia al “proceso por el cual la cultura dominante ejerce control sobre los grupos subordinados, no sólo a través de la fuerza sino sobre todo a través de prácticas sociales, formas sociales y estructuras sociales” (Mclaren, 1984). Es decir, en la sociedad actual la mayor parte del control social se estaría ejerciendo de esta

forma, gracias al consentimiento de los oprimidos que no saben que están participando de su propia opresión. Otra aportación relevante de Gramsci tiene que ver con la idea de que la hegemonía no es un proceso lineal que no encuentra oposición. Muy al contrario, se trata de un proceso arduo de constante reestructuración de la conciencia (Gramsci, 1971; Blommaert y Bulcaen, 2000) que se ejerce muy especialmente a través de la transmisión de la ideología. Esta es definida por Hall y Donald (1986) como “los marcos de pensamiento que se proporcionan a la sociedad para explicar, imaginar, otorgar significado al mundo social y político”.

Todo lo anterior nos lleva, por tanto a entender el poder como estrategia explícita o implícita, como acción, que va a tener siempre un carácter dinámico (Álvarez, 2011) y dialéctico (Freire, 1990). Para nosotras, el poder será simultáneamente una fuerza positiva y negativa, no un mero represor, que se despliega en múltiples formas que se influyen, se transforman, se entrelazan y se reconstruyen (Freire, 1990). Y, como también afirmaron Foucault (2005), Gramsci (Mouffe, 1979) y Decerteau (1996) la dominación nunca resultará tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa, siempre habrá espacio para que las personas resistan y luchen, consciente o inconscientemente. De los modelos que profundizaron en el estudio de la resistencia de las personas sujetas a relaciones de poder opresoras hablaremos a continuación.

Comprendiendo la Resistencia

Los modelos de la resistencia, etiqueta amplia pero útil a nuestro propósito, recuperaron una cuestión que es básica para autores como Foucault (2005) o Butler (2001), la generación o construcción, del sujeto, de la subjetividad. Es decir, recuperaron la capacidad de intervención (agencia) de los individuos y trataron de enlazar su análisis con el de las estructuras e instituciones sociales de una manera dialéctica. Como veremos, este esfuerzo no está exento de problemas.

En la tradición de “estudios culturales” que surgió del trabajo del CCCS (Center of Contemporary Cultural Studies) de Birmingham, dejó de concebirse la escuela como una “caja negra” (Apple, 1982; Lave, Duguid, Fernández y Axel, 1992) y empezó a ponerse en relación la sociedad y la cultura globales con los procesos internos de la escuela y las subculturas que en ella se dan. Las escuelas, en palabras de Giroux (1985) se conciben como “terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas, sino también por una resistencia estudiantil moldeada colectivamente”. Es decir, las escuelas empiezan a entenderse como contextos que, aunque limitados por las condiciones estructurales que impone el sistema social y económico, funcionan de forma relativamente autónoma donde los y las estudiantes construyen de formas diversas sus trayectorias.

La gran aportación de estos trabajos tiene que ver con entender la escuela como un escenario de conflictos socioculturales y no sólo interindividuales (Franzé, 2002). En su clásico *Learning to Labour*, Willis (1977) realiza una aproximación completamente novedosa al fracaso escolar de los jóvenes de clase social baja, mostrando como un grupo de jóvenes ingleses de clase obrera (los colegas) construyen la resistencia al sistema escolar a partir de la subcultura obrera que (re)viven con sus iguales en diversos contextos no escolares. Ahora bien, una cuestión que es visibilizada por estos estudios y que no debe ser perdida de vista es que, finalmente, las propias resistencias juegan a favor

de los procesos de reproducción social. Es decir, las trayectorias de resistencia creativamente construidas por “los colegas” acaban por convertirlos en el sujeto social “obrero”. Como muestra Willis (1977), la(s) lógica(s) de la resistencia no hacen sino envolver a “los colegas” en un círculo que los condena a mantenerse en su clase socio-económica. Esta perversión del propio proceso de disidencia frente a la cultura dominante será objeto de reflexión más abajo.

Algunos autores han reconocido que el paradigma podría haber caído en una deriva excesivamente populista y romántica de la cultura de la clase obrera (Willis, 1986) que no esconde sino una concepción elitista, en el fondo, de la cultura (Grignon y Passeron, 1992; en Franzé, 2002). Este hecho no ha impedido que estos trabajos hayan tenido una enorme influencia en infinidad de investigaciones que se enmarcan en el paradigma crítico. Progresivamente, los estudios del CCCS y sus derivados fueron planteándose nuevas cuestiones relevantes en torno a las cuestiones del poder, la resistencia y la construcción de las subjetividades de las personas implicadas en ellas. Diversos estudios mostraron cómo no sólo la clase, sino también el origen étnico (CCCS, 1982) y el género (McRobbie y McCabe, 1981) transforman la manera en que la dominación es experimentada.

A la luz de este corpus teórico llevaremos a cabo el análisis de la realidad cotidiana en la que se encuentran inmersos los “niños de la calle” institucionalizados en *L'enfer* y *Le Paradis*. Veremos cómo los discursos y las prácticas desplegados por los distintos agentes juegan papeles diversos en la reproducción de las desigualdades existentes y analizaremos cómo quienes se ven desprovistos de poder ponen en marcha formas de resistencia diversas en función de su edad, su rol en la institución y su origen étnico. Asimismo, analizaremos cómo en ese proceso de tensión entre quienes ostentan el poder y quienes viven en un estado de constante dominación promueve la construcción de determinadas subjetividades. Por último mostraremos, en la línea de Giroux (1985), el trabajo realizado con el objetivo de transformar estas resistencias que contribuyen en el fondo a la reproducción social en una forma de resistencia radical, colectiva y organizada que promueva el cambio institucional y social.

La pertinencia de este trabajo en el marco de la Psicología de la Educación es clara en el sentido de que recupera para esta disciplina una gran cantidad de teorías y saberes que pueden problematizar las explicaciones cada vez más centradas en el individuo que tienden a darse de fenómenos sociales como, por ejemplo, el fracaso escolar. A modo de síntesis se puede afirmar que esta investigación plantea la necesidad de entender las instituciones educativas como espacios sociales donde están presentes grupos jerarquizados, culturas dominantes y subordinadas e ideologías de clase en competencia. Es decir, que las instituciones educativas son también instituciones económicas, políticas, culturales e ideológicas que deben ser comprendidas en esos términos para entender las prácticas y discursos desplegados por los agentes implicados. Sólo desde una descripción compleja de las instituciones educativas se podrán plantear intervenciones ajustadas que, realmente, inviertan la tendencia a la reproducción social de las mismas.

Preguntas de Investigación

- ¿Podemos identificar formas de resistencia en los distintos agentes que participan en el proyecto? ¿Cuáles son, cómo y dónde se inscriben?
- Atendiendo a dichas resistencias, ¿qué podemos decir acerca de las relaciones de poder que se dan entre las personas y grupos de personas que participan en el proyecto? ¿Cómo se superponen e influyen dichas relaciones?
- ¿Cómo se relacionan y articulan estas relaciones de poder con la construcción de significados compartidos en el seno de la institución y las condiciones materiales que viven los distintos agentes?
- ¿Cuáles y cómo son las estrategias desplegadas por quienes ostentan el poder para mantener la dominación y la autoridad en la institución?
- ¿Cómo influyen las distintas formas de dominación descritas en la construcción de los niños y otros agentes como “sujetos”?
- ¿Podemos incorporar y articular la resistencia colectiva como estrategia política de cambio en los procesos educativos que se dan en el proyecto? ¿Puede esa resistencia modificar la forma en que los agentes se construyen como “sujetos”?

Objetivos de la Investigación

- Describir las diversas formas de resistencia que despliegan los agentes en función del rol que desempeñan dentro de la estructura de la institución y a su posicionamiento con respecto al origen étnico, la clase socio-cultural, la adscripción religiosa, la edad o el género.
- Describir las relaciones de poder que se ponen en marcha en el proyecto y documentar las estrategias a través de las cuáles se ejerce y se hace efectivo el poder.
- Reflexionar acerca de la cuestión de la construcción del “sujeto social” a partir de los datos recopilados y del papel del ejercicio del poder en dicha construcción.
- Realizar una propuesta de investigación encaminada a la transformación social que promueva formas de resistencia conscientes y colectivas, en el marco de la pedagogía liberadora, que lleven aparejadas procesos de empoderamiento y liderazgo colectivo.

Metodología

En primer lugar, podemos definir esta investigación como un estudio de caso en los términos en que lo entiende Stake (2013), es decir, como una decisión sobre qué estudiar y no como una elección metodológica. Así, este trabajo cumple los requerimientos que este autor plantea como necesarios para considerarlo un estudio de caso. Se han empleado distintas técnicas de recogida de datos que permiten la triangulación, el conocimiento del caso ha sido completamente experiencial dado que fui una participante más durante tres meses, el contexto histórico y social forma parte del análisis del caso y la atención se ha concentrado en las prácticas y discursos desplegados en la institución.

A pesar de que Stake (2013) se muestra más favorable al estudio del caso por su interés en sí mismo, la intención de este trabajo es más bien servir a una mejor comprensión de la cuestión de las relaciones de poder en el seno de las instituciones educativas en el marco de la cooperación internacional. Por ello podemos considerarlo un estudio de caso instrumental.

El caso del que hablamos está bien acotado y se trata de la institución FIG que, básicamente, desarrolla un proyecto de acogida a niños de la calle y niños en conflicto con la ley⁴ en Portonovo (Benín). Éste consta de tres fases principales que han sido señaladas en la introducción, las barracas, *L'enfer* y *Le paradis*. Los distintos estadios del programa se encuentran físicamente separados siendo *L'enfer* muy inferior en tamaño y calidad a *Le paradis*. La investigación se llevó a cabo a lo largo de tres meses, entre el 1 de agosto de 2013 y el 30 de octubre de 2013, en los que se convivió permanentemente con las personas participantes.

Contexto y Participantes

Consideramos participantes en la investigación a todas aquellas personas que durante el período de investigación trabajaban o estaban acogidas en cualquiera de las tres etapas del proyecto.

La asociación cuenta con cinco integrantes de la congregación religiosa gerente. Por su parte en el proyecto trabajan dos educadores en medio abierto (en Portonovo), seis educadores en el *L'enfer* (cuatro de día y dos de noche) y cuatro educadores más en *Le Paradis*. Asimismo, *L'enfer* contó durante cierto tiempo con una psicóloga que fue despedida. Todas estas personas suman un total de 13 personas contratadas ejerciendo, en principio, una intervención educativa directa sobre los niños acogidos. Durante la estancia en el proyecto, éste contó con la presencia de un número variable de personas voluntarias españolas y francesas que osciló entre cuatro y siete, al mismo tiempo. Por su parte, en el proyecto participan también personas autóctonas en prácticas universitarias con dedicación variable. Aproximadamente hay dos personas en prácticas de forma constante. Por último, cabe destacar unos agentes que, desde nuestro punto de vista, suponen una característica específica de este proyecto concreto, los llamaremos los *visitants* (visitantes). Aunque estas personas se autodefinen como voluntarios, la ausencia de funciones de intervención y su corta estancia en el proyecto permiten designarlos mejor con esta etiqueta. Se trata de personas españolas que pasan dos o tres semanas en el proyecto visitándolo.

⁴ Se emplea el masculino porque la institución acoge únicamente niños de dicho sexo.

En lo que respecta a los niños, el número fue variando conforme avanzó la investigación puesto que a la llegada nos encontrábamos en período vacacional y había menos niños de los habituales en *Le paradis*. En la “barraca”, al tratarse de un sector abierto, la asistencia de los niños a la misma es impredecible aunque no suele superar los 12 niños. En algunas ocasiones no acude ningún niño y, en otras, sólo uno o dos. En *L'enfer* los niños cambian también constantemente por razones que expondremos más tarde, pero éste acoge entre 35 y 40 niños. Por su parte, durante las vacaciones *Le paradis* acogía unos 40 niños y jóvenes y, a la partida, eran ya 90. Durante el curso escolar la asociación FIG atiende entre 120 y 140 niños y jóvenes.

Respecto a las características socio-demográficas de los participantes en la investigación podemos señalar lo siguiente. Los educadores que trabajan en el proyecto son personas de mediana o avanzada edad, entre 24 y 65 años, aunque la mayoría tienen más de 30 años. Todos los educadores a excepción de dos psicólogas y una educadora eran hombres. La mayor parte de ellos no cuentan con estudios superiores. De todas las personas que trabajan en el proyecto como educadores, sólo una había terminado la formación universitaria. Por su parte, evidentemente los tres psicólogos tienen estudios universitarios aunque sólo una de estas personas intervenía con los niños. Se trata, eso sí, de una mujer que acababa de terminar sus estudios. La excepción la constituyen los coordinadores que, al tratarse de personas religiosas, han recibido formación superior en la universidad de la congregación en el país. El director tenía estudios universitarios en España en un ámbito no relacionado con la educación.

El voluntariado, que colabora con el proyecto y que normalmente se aloja en el propio proyecto, cuenta con un perfil diverso. En cuanto a la edad, las personas durante la estancia oscilaban entre los 23 años y los 61, su formación académica era habitualmente universitaria aunque la mayor parte no había tenido relación profesional, ni informal con contextos educativos. Por su parte, los visitantes eran principalmente personas de nivel sociocultural y socioeconómico alto. Por último, el personal autóctono en prácticas ha realizado estudios en educación o en pedagogía.

Los niños y jóvenes acogidos en el proyecto tienen entre 7 y 21 años y son todos de sexo masculino por decisión del director del proyecto, que no desea incorporar niñas al mismo. Su perfil es diverso debido a la complejidad y amplitud del proyecto. Los niños acogidos en *L'enfer* y la barraca son, por lo general, más jóvenes que los acogidos en *Le paradis* y provienen en su totalidad de situaciones de calle. Algunos de ellos han sido abandonados por sus familias por considerarlos niños *sorcier* (niños brujos), otros han sido vendidos para trabajar en Nigeria y posteriormente “recuperados” por la policía, y otros han huido de sus casas a causa del maltrato físico o por haber cometido alguna infracción (sobre todo robos). La mayor parte de los niños que acuden a la barraca han pasado ya en algún momento por *L'enfer* y como *no estaban estables* se fugaron. Muchos señalan no querer volver allí aunque acuden de forma más o menos regular a la barraca. Por su parte, los niños acogidos en *L'enfer* permanecen las 24 horas del día en la institución y sólo una tarde a la semana pueden salir del lugar para ir a *Le paradis* a jugar. Aunque el lugar se concibió originalmente (y así nos lo señaló el fundador del proyecto que lo dirigió durante 15 años) como un lugar de tránsito en el que la estancia no superara los dos meses, actualmente los niños permanecen allí durante un amplio período de

tiempo que en el menor de los casos ronda el año y a veces lo supera con creces. Sólo una vez al año se da el “paso” a *Le paradis* y no todos lo logran ya que ello depende del criterio de los educadores. Es decir, muchos niños pasan varios años atrapados en un ir y venir de fugas y regresos a *L'enfer*.

En lo que respecta a la distribución física, este sector lo constituyen dos pequeños edificios de dos plantas con salas diáfanas que hacen las veces de clases y de dormitorios para los niños. Los baños, que están en la parte inferior, son tipo letrina y los pequeños usan agua del pozo para lavarse, hacer la colada y limpiar. La congregación religiosa cuenta con una habitación a parte bien acondicionada con baño con retrete y ducha. Los educadores disponen de un pequeño despacho. Asimismo hay una sala polivalente que hace las veces de comedor y sala de actividades. Los niños son los encargados de realizar la limpieza de *L'enfer* cada mañana (desde las 5.30), preparar la comida, sacar agua del pozo y lavar su ropa.

En cuanto a *Le paradis* los niños y jóvenes acogidos son algo mayores que en el resto de sectores por las razones que explicaremos a continuación. Este centro cuenta con cuatro grandes edificios rodeados de un amplio jardín, campo de fútbol y talleres de formación profesional. Uno de los edificios está destinado normalmente a la estancia de voluntarios/as y visitantes autóctonos, cuenta con una pequeña cocina de uso común donde trabaja una cocinera que elabora la comida de mediodía (sólo para voluntarios que residen en el proyecto). Por su parte, la congregación religiosa habita en otro de los edificios con habitaciones individuales con baño y aire acondicionado, excepto el director y el coordinador de *Le paradis* que duermen en el edificio de los *élèves*⁵, en habitaciones de similares características. Los religiosos comen en un comedor propio donde un cocinero les sirve comida y cena. En el tercer edificio viven los *élèves* de todas las edades, desde los 7 hasta los 21 años. Los mayores duermen en habitaciones compartidas de seis que cuentan con cama y mosquitera y los pequeños en habitaciones diáfanas sobre esterillas con un niño un poco más mayor que hace las veces de “responsable”. El último edificio es el que corresponde a los *apprentis* que tienen más independencia puesto que suelen ser algo mayores y trabajan en los talleres del centro o con artesanos fuera de él. Tanto los *apprentis* como los *élèves* pueden ser o bien “niños de la calle” o niños en conflicto con la ley. Los primeros deben haber pasado siempre por la barraca y *L'enfer* mientras que los segundos pasan directamente a *Le paradis* ya que así se estableció en el acuerdo que la asociación estableció con la justicia beninesa. Éste incluye una subvención.

Procedimiento y Materiales

Tanto las técnicas de recogida como de análisis de datos son eminentemente cualitativas. Estas permiten cumplir adecuadamente los requisitos que plantea Stake (2013) para llevar a buen término la realización de un estudio de caso. Las detallo a continuación.

Desde el comienzo de la estancia y hasta el final de la misma se realizó una intensa observación participante. La herramienta empleada para registrar todos los datos procedentes de dicha

⁵ Se denominan *élèves* a los alumnos, es decir, a quienes acuden a la escuela primaria o secundaria, en contraposición a quienes realizan un aprendizaje (el equivalente a formación profesional), los *apprentis*.

observación es un diario de campo. Asimismo, se realizaron 18 entrevistas semidirigidas a la mayor parte de los educadores de la barraca, *L'enfer* y *Le paradis*, varios voluntarios/as, personal en prácticas y aspirantes de la congregación religiosa, en las que se abordaba su visión de la institución y su trabajo en ella. También se entrevistó a tres de los coordinadores y al responsable de proyecto de la ONG. Hacia la mitad de la estancia se realizaron dos grupos de discusión con algunos de los educadores de la institución de diferentes sectores. En uno de ellos también participaron educadoras de otra asociación que realizan un trabajo similar. Por su parte, se participó en 8 reuniones de coordinación, bien generales (una cada dos semanas), bien de sector (principalmente de *L'enfer*). Se entrevistó asimismo a un total de 17 niños y jóvenes tanto de *L'enfer* como de *Le paradis*. El idioma empleado para poner en práctica todas estas técnicas fue el francés, idioma que hablo con fluidez. No obstante, 4 de las entrevistas realizadas a niños fueron intermediadas por otro de los niños que traducía del Gun (lengua local) al francés. No se pudo entrevistar niños de la barraca puesto que su manejo del francés es prácticamente nulo, únicamente se comunican en Gun o Fon. Por último, se cuenta con alrededor de 30 horas de grabación en vídeo de la vida cotidiana de *L'enfer*. Tanto las entrevistas, como los grupos de discusión y las reuniones de coordinación se registraron en audio o vídeo. Las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión se realizaron directamente en español.

El análisis de datos llevado a cabo bebe de dos fuentes distintas pero que son de gran utilidad para los objetivos de la investigación. En primer lugar nos hemos basado en la propuesta de análisis temático. Una revisión exhaustiva de este tipo de proceso puede consultarse en el artículo de Braun y Clarke (2006). Se trata de una propuesta eminentemente inductiva que permite organizar con rigor los datos y dar cuenta de cuestiones temáticas presentes que no son percibidas a simple vista.

Así mismo, dada la gran cantidad de datos que incluían discurso producido en contextos sociales naturales (reuniones de coordinación, encuentros informales, etc.) me he apoyado también en lo que se ha denominado análisis de discurso. Como señalan Wood y Kroger (2000), bajo esta etiqueta son verdaderamente diversos los trabajos que se han llevado a cabo. Ello es consecuencia de su origen multidisciplinar que bebe de ramas diversas de la filosofía, la sociología, la lingüística, la psicología y la teoría literaria. Es por esto necesario aclarar en qué consiste aquí el análisis de discurso y cuál es la posición epistemológica que adoptamos con respecto al conocimiento construido.

Nuestro análisis se sustenta, en este punto, en dos pilares fundamentales. En primer lugar, partimos de una posición epistemológica vinculada a lo que podríamos llamar "realismo crítico". Esta postura es ligeramente distinta de las posiciones construccionistas que suelen adoptar quienes hacen uso del análisis de discurso. No obstante, el marco teórico desde el que planteamos el trabajo (teoría social crítica o planteamientos neomarxistas) hace completamente necesario adoptar un método de análisis que aborde tanto el contexto socio-histórico y las condiciones materiales de los agentes, como la microgénesis de los mecanismos de poder implicados. Es decir, que permita establecer un diálogo entre los discursos de los y las participantes y el embodiment, la materialidad y las estructuras sociales (Sims-Schouten y Riley, 2014). Desde el realismo crítico asumimos que las prácticas materiales tienen la misma entidad ontológica que las prácticas discursivas y entendemos que las

condiciones personales, materiales, sociales y económicas en que viven insertas las personas, así como las relaciones de poder que experimentan, generan un contexto en el cuál determinadas formas de discurso y de “ser” son permitidas o limitadas (Sims-Schouten, Riley y Willing, 2007). Para el análisis de las condiciones materiales, sociales y económicas nos hemos basado en el análisis temático más arriba señalado.

Nuestro segundo pilar lo constituye el análisis de discurso en psicología social (DASP en sus siglas en inglés) que tiene su origen en la “speech act theory” de Austin (1962). Este modelo trata de generar una síntesis entre la mirada más molecular del análisis conversacional y el estilo más molar del posestructuralismo o los análisis foucaultonianos (Wetherell, 1998). De una forma modesta trato aquí de hacer lo mismo y para ello me he valido de algunas de las muchas estrategias propuestas por los autores que sustentan teóricamente este modelo (Wood y Kroger, 2000) proponen: reencuadrar, concentrarnos en los significados de los y las participantes, estar atentas a diversas funciones que puedan aparecer y a la variabilidad en los discursos, contradicciones, plantearnos preguntas del tipo “¿qué se está haciendo y cómo se está haciendo? O ¿cuál es la función y las consecuencias de lo que se está haciendo?”

Resultados

La Estructura

Al igual que la mayor parte de las congregaciones religiosas pertenecientes a la Iglesia Católica, la institución que había puesto en marcha el proyecto para niños de la calle en Portonovo (Benín) hace unos 15 años, se organiza de manera piramidal y las estructuras educativas y religiosas se encuentran entremezcladas. Jorge Javier (J.J.) ostenta el puesto de Director de la comunidad religiosa y, al mismo tiempo, dirige también el proyecto educativo. Además de él, otros cuatro hombres forman parte de la comunidad durante mi estancia. Dos de ellos son sacerdotes, el primero un español de avanzada edad con sus facultades visiblemente afectadas y el segundo un sacerdote beninés recién ordenado al que llamaremos Ángel. Los otros dos, Pascal y Víctor de 27 y 28 años respectivamente, se encuentran en ese momento realizando lo que se denomina “aspirantazgo”. Los miembros de esta congregación, como los de otras, tras terminar sus estudios universitarios, viven uno o dos años en comunidad antes de estudiar Teología. Es decir, estas personas se encuentran todavía en período formativo. A comienzos de septiembre Jorge Javier comunica al final de la misa dominical las responsabilidades que éstos van a asumir durante el curso escolar. Como cada año, los miembros de la comunidad ostentarán los puestos de máxima responsabilidad, incluidos los dos aspirantes. Pascal es nombrado Responsable de las barracas, Víctor de *Le Paradis* y el padre Ángel de *L'enfer*. Por su parte, el sacerdote anciano se ocupará de aspectos relacionados con la parroquia incluida en el complejo de *Le Paradis*.

El resto del personal de la asociación FIG son personas laicas que ocupan genéricamente el puesto de “educador”. No obstante cada sector o área también cuenta con un coordinador que en todos los casos es un educador que continúa interviniendo. Este puesto de coordinador se situaría en la pirámide de responsabilidad justo por debajo de la figura del Responsable religioso.

Esta estructura favorece, en general, que las personas que se encuentran situadas en las partes altas de la figura tengan la posibilidad de organizar en gran medida el campo de acción de los que se encuentran en la base de la misma. En el caso de FIG mostraré cómo el Director despliega un conjunto de prácticas y discursos que le permiten limitar fuertemente las vidas tanto de los niños acogidos como de los agentes que intervienen en el proyecto. Al mismo tiempo, con el objetivo de enfatizar el carácter relacional y dinámico del ejercicio del poder, mostraré cómo las distintas personas se adecúan o se resisten a él, los contextos en los que ese poder se construye y reconstruye con mayor intensidad y qué aspectos personales o sociales están mediando.

Las Condiciones Materiales

Benín ocupa el puesto 166 en la escala de Índice de Desarrollo Humano (Informe sobre Desarrollo Humano PNUD, 2013) y el 50% de su economía depende de un sector informal basado sobre todo en la agricultura y el comercio (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2013). UNICEF estima en 800.000 el número de niños y niñas que actualmente viven en situación de calle en Benín, sobre un total de 9,2 millones de habitantes en el año 2013. No parece necesario insistir en el hecho de que la supervivencia en Benín es, casi siempre y para casi todos, difícil, y que encontrar un empleo es complicado. En este contexto, J. J se ha permitido someter a sus empleados a unas condiciones laborales y de vida extremadamente difíciles.

En primer lugar los sueldos de los educadores, tal como ellos mismos relatan, resultan insuficientes para cubrir las necesidades básicas de una sola persona, más aún si de él dependen unidades familiares. Al mismo tiempo, las largas jornadas laborales superan con creces las cuarenta horas semanales reglamentarias establecidas por la propia legislación beninesa (Ley 98/004 de 27 de enero de 1998). Los educadores de las barracas trabajan unas 48 horas semanales que incluyen dos noches de salida al mercado en busca de posibles niños de la calle. Por su parte, los educadores del *L'enfer* y *Le Paradis* trabajan a turnos en jornadas casi siempre partidas que incluyen fines de semana. Las reuniones de sector y generales que deberían estar incluidas en su horario son a mediodía, durante su tiempo de "descanso". No es raro encontrar a los educadores de *Le Paradis* saliendo del centro alrededor de las 10 de la noche, tras la cena de los niños, teniendo que impartir clase al día siguiente a las ocho y media de la mañana.

Extracto 1: Entrevista con Ricardo (Educador de *L'enfer* desde hace cuatro años, 27 de septiembre de 2013)

“ Ricardo : lo que nosotros ganamos de salario en este trabajo, no nos llega para nada. Si tú tienes que vestirte, tienes que pagar el alojamiento, comer, la gasolina...no llega. (...) Yo he estado ganando 45.000 cfa (70 euros) una buena temporada, ahora 65.000 (100 euros)...(...) Además, con este horario no se pueden tener otras actividades secundarias que te permitan completar el salario a final de mes. (...) En FIG los educadores trabajan como esclavos...”

Entrevistadora : ¿te refieres a que se trabajan demasiadas horas aquí ? Si te entiendo bien...

Ricardo : Sí (...) muchas horas de trabajo y poco descanso.”

Una visión relevante a este respecto lo aporta Adèle, una mujer francesa que trabaja como educadora contratada en *L'enfer* desde hace ocho meses por el mismo sueldo que los demás. Su situación es peculiar ya que es la única persona blanca que trabaja como educadora, en contacto directo con los niños y los educadores autóctonos, y no lo hace de forma voluntaria. Su doble mirada aporta lo siguiente :

Extracto 2. Entrevista a Adèle (*Educadora de L'enfer desde hace ocho meses*, 11 de octubre de 2013)

“Adèle : Lo que J.J debería comprender es que pide demasiado a los educadores. Bernard (educador de *Le Paradis*), tiene dos niños pequeños, él está aquí desde las 8.00 am hasta las 23.00. Esos niños no tienen padre. J.J lo sabe, J.J sabe que él está casado y que tiene dos niños... Yo le digo a Bernard, “no entiendo cómo lo soportas, simplemente a nivel físico”. Te estás perdiendo a tus niños, no les ves crecer...Tú te ocupas de los niños aquí, eso está bien, pero ¿y los dos que tienes en casa? Un día te los vas a encontrar aquí, los niños de la calle, son los tuyos...Es triste...”

Entrevistadora: Sí, sí

Adèle: es triste. Yo creo que Chloé (una educadora de *Le Paradis* que ha abandonado antes de empezar el curso) se ha “roto” también por eso, no ha podido más. Estás cansada, no puedes más, te pagan mal... Yo recibo la misma paga y le he preguntado a Bernard: ¿cómo haces con 60.000? tienes que comer, pagar la moto... Tú no puedes vivir con 60.000. Él me ha dicho: “no, a la semana ya no me queda dinero”.

Entrevistadora: ¿es suficiente? Tú que lo sabes... ¿es suficiente?

Adèle: No, no es suficiente.

Entrevistadora: ¿tú necesitas dinero a parte?

Adèle: sí, sí claro. Lo que pagas por la comida, el alojamiento y las facturas es más de 60.000. Tú no puedes...y si tienes dos niños...no puedes. (...) J. J. no vive con 60.000 al mes...”

He aquí el siguiente punto clave en el análisis de la experiencia que los educadores y niños de la asociación FIG tienen de las condiciones materiales que habitan. Las desigualdades entre éstas y las condiciones de vida de los miembros de la congregación y, especialmente de las del Director, son palpables y toda la comunidad es consciente de ellas. Esta vivencia de desigualdad se recrea de forma constante, especialmente para aquellos y aquellas participantes que habitan en *Le Paradis*, algo que es relevante en las prácticas y discursos de resistencia que despliegan.

Por un lado, la calidad de la comida que cada grupo de personas consume se corresponde de forma bastante ajustada con la posición ocupada en la escala jerárquica. Además, esta es en todos los casos comida típicamente española, ya que gran parte proviene de los contenedores que se envían desde España. En este punto el proyecto se distingue de otros de similares características, también

gestionados por esta congregación, y situados en países de la zona. Tanto los niños de *L'enfer* como de *Le Paradis* consumen de forma sistemática y repetitiva arroz, garbanzos, alubias y espaguetis que, como se pudo comprobar, están con cierta frecuencia en malas condiciones (llenos de insectos, caducados, etc.).

Extracto 3. Entrevista a David (Voluntario español por un mes en *L'enfer*, 22 de septiembre de 2013)

“David: No, no a mi no, la comida de los niños. Que yo sé perfectamente que no podemos tener los parámetros de Europa y que aquí no van a comer dos platos... pero hombre, comer garbanzos con insectos... Yo le he hecho un vídeo. Se ve a los niños con los garbanzos, y los insectos los iban quitando, y con un platito al lado los iban echando. Varios de ellos, por lo menos 9 o 10, pasaron de comer ese día. Y no sabes si quejarte o no quejarte, si es lo normal o... Pero bueno yo me quedé un poco tocado la verdad.”

Esto generaba gran malestar y, al menos una parte de la congregación era consciente de ello.

Extracto 4. Entrevista a Pascal (Coordinador de las barracas, 17 de septiembre de 2013)

“Sí, los niños muchas veces te lo dicen...Hermano, acabo de comer garbanzos... Como sabéis, nosotros comemos cosas buenas y ellos garbanzos... Yo les digo que los martes nosotros comemos garbanzos también. Dicen: ah! Los (nombre de la congregación religiosa) comen cosas buenas y nosotros cosas malas. Quizás es su manera de pensar, ¿no?”

El equipo de voluntarias y voluntarios españoles y franceses, que comen en un espacio a parte al de la congregación, también conviven cada día con una alimentación de calidad bastante dudosa. Esto es origen de críticas constantes en la práctica totalidad de las comidas grupales y de debates acerca de la cantidad de dinero que se destina a alimentarnos, en comparación con los gastos de la congregación.

En la misma línea, el Director, aplica una política muy estricta con respecto a la gran cantidad de bienes materiales que se envían desde España cada año en diversos contenedores. Con ayuda de niños y educadores, una amplia variedad de productos desde ropa hasta neveras, pasando por grandes cantidades de material escolar y medicamentos, se suben a los almacenes que ocupan toda la planta alta de uno de los edificios. Rara vez vuelven a bajar. Incluso el sacerdote beninés de la congregación (el que estaría en principio llamado a sustituir a J.J en un futuro) tiene que pedir permiso para coger material de los almacenes. La razón esgrimida por el Director es que los niños no saben cuidar las cosas y las estropean o las venden.

Extracto 5. Entrevista a Francis (Joven de 14 años acogido en *Le Paradis*, 21 de octubre de 2013)

“Francis: aquí es mejor que allí porque allí no podíamos salir (haciendo referencia a otro centro en el que estuvo anteriormente). Sólo salían los niños que iban al colegio o al taller. (...) Los niños de aquí han encontrado muchas cosas en *la maison*. Allí no había muchas cosas, sólo comida,

PODER LEGÍTIMO Y RESISTENCIAS FRAGMENTADAS

ropa...no había bicicletas, etc. Pero aquí, si le pides unos zapatos al hermano Víctor él te dice que no. Te dice que vayas a preguntarle al Padre (J.J). Él te dice que no.

Entrevistadora: ¿Por qué crees que os dicen que no?

Francis: porque dicen que mañana, pasado mañana o al otro van a estar estropeados o los pierden, que los encuentran tirados en la sala de estudio..."

Sin embargo, es llamativo que este afán por acumular se traduce en que las cosas terminan finalmente estropeadas en los almacenes y en que los educadores no disponen del material necesario para desempeñar su tarea.

Extracto 6. Entrevista a Pascal (Coordinador de las barracas, 17 de septiembre de 2013)

"Pascal: hace seis años (que él se fue de Portonovo para estudiar)...Si has tenido la oportunidad de subir, hay cosas ahí que ya estaban antes de irme. Y lo malo es, que si fuera de buena calidad, dices, bueno, cuando lo vayas a coger está bien, pero no... Bueno....esto hace daño porque todo eso se consigue un poco de aquí, un poco de allá. Rafael (el anterior Director del proyecto y fundador del mismo) me ha explicado cómo hacía él, ¿no? (...) Ahora muchas veces cuando subimos, las cosas están estropeadas...(..) Entonces la lógica no sería almacenar... descargar, descargar, descargar y guardar, guardar, guardar. (...) sabiendo que hay gente fuera que lo necesita..."

Extracto 7. Diario de campo (14 de agosto de 2013)

"Llegamos sobre las nueve a la barraca. Durante una hora aproximadamente los niños van llegando a cuentagotas y jugamos con ellos al fútbolín. Es el principal atractivo de la barraca. Durante un rato ayudo a Julián (educador de la barraca) a ordenar el material que tienen en la pequeña oficinita. Está todo revuelto y bastante estropeado. Veo sobre todo tizas, pizarritas desgastadas, algunos rotuladores y folios. Le pregunto si ese es todo el material que tienen y me dice que sí, que no les dan casi material."

Por otro lado, los educadores firman cada mes un recibo por un sueldo que no corresponde con la cantidad de dinero que en realidad perciben. Ellos desconocen a qué se debe esta diferencia y el hecho de que yo misma como investigadora, tras consultar con los responsables de la gestión económica de la ONG, no haya sido capaz de averiguarlo deja bastantes dudas sobre el verdadero destino de ese dinero.

Extracto 8. Entrevista con Abel (Educador de una de las barracas que abandonó el trabajo, 10 de septiembre de 2013)

"Abel: cuando iba y venía (de Cotonou) yo pagaba la gasolina y era muy caro (como 1000 francos al día). J. J. me dijo que al principio iba a ganar 45.000 francos al mes y después iría aumentando (a los tres meses). En lugar de a los tres meses tardó 6 meses en aumentarme el sueldo y al año y medio me lo dejó en 60.000. Varias veces le he recordado lo del aumento progresivo del sueldo pero nunca me lo han vuelto a subir (lleva 3 ó 4 años trabajando aquí). Ahora todos los educadores que entran cobran lo mismo y eso tampoco está bien. Además, el problema es que ahora con el proyecto de la Unión Europea firmamos que ganamos 70.000 francos pero cobramos 10.000

menos. Cuando le preguntamos a qué se debe esa diferencia de 10.000 francos él nos dice que 2.500 son de impuestos: seguridad social, etc. Otros 2000 de otro impuesto y de los otros 4.500 no nos dice nada. J.J dice que no es mucho dinero y yo le digo que para un mes igual no es mucho dinero pero que doce meses al año sí que es mucho dinero.”

Todos estos ejemplos, seleccionados por ser especialmente vívidos no tienen afán de exhaustividad, puesto que el control del Director sobre las condiciones materiales se extiende hasta los aspectos más nimios, como limitar lo que consumen los/as voluntarios/as en el desayuno. Otros ejemplos destacables que cabe mostrar son los siguientes. Varios educadores señalan que para realizar los seguimientos a los niños “reinsertados” en sus familias, a veces en lugares muy alejados, deben utilizar sus propias motos a pesar de que FIG ha recibido una subvención y comprado varias decenas de ellas. Sólo una parte del dinero de la gasolina les es reembolsado. En esa misma línea, mientras que las habitaciones de los adultos cuentan con mosquiteras y algunas del edificio de la congregación religiosa con aire acondicionado, todos los niños de *L'enfer* y los pequeños de *Le Paradis* duermen sobre alfombras sobre el suelo, sin mosquiteras.

Finalizaremos este apartado sobre las condiciones materiales de los trabajadores, niños y demás participantes, destacando una cuestión que comienza a mostrar otra dimensión del carácter dinámico y co-construido de las relaciones de poder presentes en el proyecto. Las personas que participan en la asociación, a través de muy diferentes roles, no son meros sujetos pasivos receptores del poder sino que actúan, despliegan su agencia y con sus actuaciones contribuyen o no al mantenimiento de dichas relaciones. En ese sentido, algunos de los educadores participan de su opresión aceptando “sobresueldos” y “favores” del Director a cambio de información, algo que ha generado fuertes fracturas en el equipo de educadores, especialmente en *L'enfer*. Cabe resaltar que a menudo J.J aprovecha las necesidades materiales que viven los educadores a causa de los míseros sueldos para ejercer su papel de “Padre” proveedor, ayudador, prestándoles dinero y generando así una fuerte dependencia de la estructura también a nivel económico.

Extracto 9. Entrevista con Alain (Educador de noche de *L'enfer*, 19 de septiembre de 2013)

“Su política, él juega con las personas. Él está contigo, te dice “yo soy tu director”. Cuando yo estoy contigo hablamos de lo que te concierne a ti y “nos entendemos”. Él juega con las personas, honestamente. Y claro, si yo me doy cuenta que él juega conmigo y cuando está contigo juega también contigo, voy a desconfiar de ti. Puede ser que cuando tengas la oportunidad de hablar con él, con el director, puedes decirle algo malo de mí. Antes de decir algo malo de alguien hay que hablar con la persona.”

“El Padre”: La Gestión de lo Discursivo

El mantenimiento de esta estructuración de las condiciones materiales sería impensable si no estuviera apoyada por prácticas discursivas y simbólicas que dan sentido, explican o justifican en alguna medida las flagrantes desigualdades. En términos de Gramsci (1971), el grupo dominante, en este caso la congregación religiosa y sobre todo su Director, pone en marcha un proceso hegemónico que le permite mantener el control sin necesidad de emplear la violencia física.

En primer lugar y, como ya señalamos en la introducción, la dominación y el liderazgo blancos se apoyan, en el caso de Benín y especialmente de Portonovo, en cuatro siglos de esclavitud oficial y procesos de esclavitud informal que rozan nuestros días. A esta herencia histórica se le añade, en el caso de J.J, la superioridad moral y espiritual que le otorgan su sacerdocio, y su masculinidad. El hecho de ser hombre es también relevante en una institución que, como se puede comprobar en la metodología, está fuertemente masculinizada. Si se tratara de una mujer es probable que no pudiera ejercer el poder tal y como lo hace. Este marco incomparable otorga al Director una gran legitimidad para construir discursos que naturalizan su dominación. Como es lógico, J.J cuenta con discursos a varios niveles que cumplen funciones diversas en la consecución de sus objetivos.

Por un lado, delante de las personas blancas que acudían al proyecto, sobre todo como visitantes, J.J se mostraba del siguiente modo:

Extracto 10. Diario de campo (2 de agosto de 2013)

“J.J dice que se siente sobrecargado, que tiene mucho trabajo y este año ha tenido problemas y no ha podido delegar. Dice: “a mitad de año tuve que retirar responsabilidades que había concedido porque no respondían”. También se queja de que de los voluntarios algunos trabajan muy bien y otros no, pero todos/as se van. Saca el tema del relevo. No hay vocaciones en España y las que hay son, según sus propias palabras, “tradicionalistas”. Los demás son todos (nombre de la congregación religiosa) o aspirantes de aquí. Este parece un tema central.”

Extracto 11. Entrevista informal con Mariana (Una de las visitantes de verano del proyecto, 14 de agosto de 2013)

“Mariana me dice que hay que entender a J.J, que tiene miedo de que cuando él se vaya los (nombre de la congregación religiosa) de aquí vendan todo lo que han construido, los terrenos, etc. Añade que si acumula todas esas cosas en los almacenes es porque sabe que cuando se vaya desde España ya no se van a mandar más contenedores y el proyecto no va a poder mantenerse.”

Este tipo de discurso podría sintetizarse bajo el rótulo de “*Soy imprescindible, sólo yo puedo ocuparme de este proyecto*”. Para llevarlo a cabo, J.J emplea distintos recursos. Por un lado enfatiza su esfuerzo personal a través de expresiones como sentirse sobrecargado, tener mucho trabajo y, por el otro, valora de forma negativa el trabajo y el esfuerzo de los otros agentes que intervienen: “tuve que retirar las responsabilidades porque no respondían”. Asimismo, destaca la importancia de su papel, lo imprescindible de su persona por dos motivos. En lo que respecta a las personas blancas (únicas susceptibles de ayudar a gestionar adecuadamente un proyecto de estas características) o bien tienen vocaciones “tradicionalistas” o bien son voluntarios/as cuya presencia en el proyecto es temporal. En cuanto a las personas autóctonas, se las presenta como un “otro” peligroso, que da miedo y que es incapaz de gestionar el proyecto porque buscarán su interés personal (vendiendo terrenos) y no serán capaces de atraer donaciones de España (como hace él).

Esta estrategia eminentemente retórica se solapa con otra consistente en un discurso dirigido a los educadores y demás personas participantes de corte paternalista, cercano.

Extracto 12. Reunión quincenal de coordinadores (11 de septiembre 2013)

“Iván (Responsable de la ONG en Benín): tal y como ellos están planteando la formación quizás sería buena idea que sólo asistieran los educadores...Sin el jefe delante puede ser que se sientan más cómodos.

J.J: no, no. Nosotros somos (nombre de la congregación religiosa). Nosotros somos uno más, está en nuestro carisma. Hemos decidido en la reunión de la comunidad que vamos a hacer un esfuerzo por estar presentes en la formación”.

En tanto que miembro y participante del proyecto durante tres meses, pude vivir en primera persona este discurso paternalista. En mis primeros días de estancia J.J me insistió para que, en el caso de que faltara alguna cosa para las cenas o desayunos en la cocina de voluntarios, le avisara. Se mostró entonces ciertamente atento y protector conmigo y mis compañeros. Nuestra sorpresa fue mayúscula cuando hicimos una pequeña lista con alimentos que nos faltaban y nos llamó a parte para señalarnos que “*estábamos en África y no se puede tener las mismas cosas que en España*”. Como es comprensible nunca volvimos a pedirle nada en este sentido. Veamos a continuación cómo es fácil, una vez que una persona está plenamente integrada en la estructura de condiciones materiales que J.J ha organizado, sentir gratificación ante estos discursos y gestos paternalistas.

Extracto 13. Diario de campo (15 de septiembre de 2013)

“Fui a decirle a J.J que necesitábamos material para la formación (...). Me dice J.J que con el material no hay problema, que hagamos una estimación de lo que nos va a costar y que nos dará dinero, que también nos dará folios. O sea que no nos puso pegas, eso también hay que decirlo. Sin embargo, Javier (otro voluntario) me hace notar que van a meter la formación como de la Unión Europea, proyecto en el que hay un presupuesto grande para formación y ésta les va a salir gratis.”

Por otra parte, el discurso dirigido a los niños, jóvenes y educadores se tiñe a menudo de un fuerte autoritarismo plagado de agresiones, acusaciones y castigos verbales; que puede considerarse más bien como una estrategia discursiva coercitiva. Las reuniones generales de coordinación son un contexto privilegiado en el que observar la interacción entre todos los participantes que intervienen en el proyecto. Estas son los únicos momentos en que el grupo se encuentra frente a frente y lo que cada persona “hace”, “actúa” a través de su discurso es de gran relevancia para entender las relaciones de poder en la institución. El Director, de quien nos ocupamos por ahora, muestra su capacidad para estructurar el campo de acción posible de sus subordinados a través de la organización de la reunión y de sus intervenciones. J.J escucha rápidamente la información que le trasladan los coordinadores de cada sector y, principalmente, da órdenes más o menos taxativas sobre cuáles son los pasos a seguir a continuación en la intervención.

Extracto 14. Reunión de coordinación general (6 de agosto de 2013)

“Claude: creo que sería necesaria una formación de reciclaje.

J.J: Sí, podemos hacer una formación pero no se va a hacer en horario de trabajo. La formación se hará en vacaciones o fuera del horario de trabajo.

(...)

J.J: (dirigiéndose a Bernard, el coordinador de *Le Paradís*) antes de un mes tienen que hacerse todos los seguimientos de los niños que han vuelto a casa por vacaciones. Hay que hacerlo porque hay que prever cuántos niños se van a quedar definitivamente en familia y cuáles volverán para el próximo curso.”

En bastantes ocasiones, el Director emplea abiertamente la violencia verbal contra sus educadores y, por supuesto contra los niños y jóvenes. Con motivo de la visita del nuncio (máxima representación de la Iglesia Católica en Togo y Benín) a la institución, varios educadores fueron insultados públicamente en presencia de gran parte de los pequeños acogidos. Asimismo, su expresión en español “subnormal, coño” es ya de dominio público entre pequeños y mayores. Él gusta de espetársela casi en cualquier ocasión a quien haya cometido un error.

Extracto 15. Diario de campo (14 de agosto de 2013)

“Los niños llevan camisetas nuevas del programa de la Unión Europea (que luego devuelven), banderitas de Benín y zapatos de domingo porque viene el nuncio de visita. Cuarenta y cinco minutos antes de la hora prevista de llegada, J.J se mueve a toda velocidad por el centro. Ha colocado a los niños en dos filas a la entrada esperando. El que no lleva la camiseta se lleva un buen grito e incluso uno de los mayores una torta. J.J le grita a la psicóloga de *L'enfer* porque está hablando con los niños y no les está organizando. Ricardo se lleva otro grito porque ha dejado la moto donde la dejan siempre y está “en medio”. Claude va de un lado para otro corriendo como un loco, preparando el espectáculo que han organizado los niños de *L'enfer*. Pascal también. J.J se queda charlando con un grupo de personas de la congregación en el medio hasta que llega el nuncio”.

El Control de lo Religioso

De la mano del marco discursivo, el Director despliega (en este caso como en otros centros que lleva la congregación) una serie de mecanismos encaminados a controlar las creencias y prácticas religiosas de educadores y niños. Si bien la fuerte estructuración del tiempo y la gran cantidad de éste que se dedica a las prácticas espirituales podría considerarse parte del control de las condiciones materiales, el hecho de que estas estrategias estén orientadas a dirigir en un sentido las creencias de las personas participantes en el proyecto, me ha llevado a analizarlas en este apartado. Un argumento poderoso que nos lleva a pensar que estas imposiciones tienen más que ver con la dominación que con el fomento positivo de la religiosidad entre los niños es que Portonovo es una ciudad con un 80% de población musulmana. Asimismo, en Benín sobreviven con fuerza creencias animistas por razones que he señalado brevemente en la introducción - y pueden consultarse más ampliamente en Ciarcia (2008). Por todo ello, es fácil suponer que una gran parte los niños acogidos provienen de familias musulmanas y/o con creencias animistas. La (re) orientación de estos niños hacia el cristianismo parece ser uno de los objetivos del proyecto.

Tanto en *Le Paradís* como en *L'enfer* el rezo tiene una gran importancia. En *Le Paradís* los niños se levantan a las 5.30 am, limpian el centro al completo bajo la supervisión de los miembros de la congregación y a las 7.00 am van a misa. Después de misa se les permite desayunar. En *L'enfer* al no haber iglesia se reza, como en los demás sectores, antes y después de comer, y por la noche. Por su parte, los educadores y el resto del personal rezábamos siempre antes y después de cualquier encuentro o reunión. Todo el domingo por la mañana se dedicaba a la asistencia a misa ya que esta tiene una duración de dos horas y media. En general, se consideraba obligatoria la asistencia a misa de los niños y esperable que los educadores asistieran a misa al menos en las fechas señaladas como el recibimiento del nuevo sacerdote de la comunidad. Así lo manifestó J.J en una de las reuniones generales.

Hemos mostrado con cierto detalle en estas páginas cómo el Director del proyecto, desde una posición social, histórica y económica muy favorable, despliega prácticas y discursos que le permiten ejercer control sobre los campos de acción posible de los participantes en el proyecto de forma bastante efectiva. Sin embargo, como explicaba en la introducción de este trabajo, el ejercicio de poder nunca es completo precisamente por su carácter dinámico y relacional que le obliga a actualizarse de manera constante. Si bien es cierto que las estructuras e instituciones facilitan la apariencia de naturalidad y eternidad que rodea a las relaciones de poder, las personas tienen la capacidad de desplegar también discursos y prácticas frente a la opresión que suelen etiquetarse bajo el nombre general de resistencia. Al igual que Foucault (1988), vamos a analizar ahora las diversas formas de resistencia que ponen en marcha los participantes en el proyecto, cada uno desde su peculiar posición, empleándolas como catalizador químico que permita evidenciar (con mayor claridad) las relaciones de poder que se inscriben en la institución.

Resistencia(s): La Oposición Callada

Las consecuencias de la oposición abierta.

Tres meses fueron tiempo suficiente para ser testigo de las consecuencias que podía tener para las personas de la institución oponerse de manera abierta y pública a las opiniones y acciones del Director o, en general, al orden establecido. Claude, educador de *L'enfer* desde hacía cuatro años fue despedido delante de todos sus compañeros en una reunión general a comienzos de septiembre, junto con la psicóloga embarazada que se acababa de incorporar, por “desavenencias personales con el director”. En palabras del coordinador de *L'enfer*:

Extracto 16. Entrevista con Hugues (Coordinador de *L'enfer*, 7 de septiembre de 2013)

“Esto fue en la reunión del martes (les informaron a todos de los despidos). Hay varias razones. He escuchado que a Clara, que era nueva, J.J ha evaluado su trabajo y no.... Claude...yo pienso que...él ha dicho algunas cosas, ha estado diciendo algunas cosas y no han conseguido entenderse J.J. y él, no han llegado a comprenderse entre ellos”.

Con “decir algunas cosas”, Jean-Luc está haciendo referencia a una crítica clara y pública por parte de Claude a la gestión del Director. Este educador fue finalmente readmitido tras pasar prácticamente

un mes en una incierta situación. Él mismo señaló que lo consideraba una advertencia para que desistiera de su actitud.

En la misma línea, uno de los Responsables afirma en la entrevista haber moderado su actitud de oposición hacia el Director porque todavía se encuentra en período formativo y su carrera dentro de la congregación puede verse comprometida si la valoración de J.J es negativa.

Extracto 17. Entrevista con Pascal (Coordinador de las barracas, 17 de septiembre de 2013)

“Pascal: hay demasiado *business*. En todo caso...Podemos buscar dinero, eso no es el problema...pero lo que no está bien es que cuando buscamos dinero, no revierta en las personas, en los niños en este caso. (...)

Entrevistadora: ya...

Pascal: entonces...esta es la realidad que vivimos... pero como estamos en formación, tenemos que ser extremadamente prudentes para evitar los problemas. (...) Si empiezas a criticar a todo el mundo (...) te pueden echar...”

Por su parte, a un nivel más general, podemos afirmar que los niños y jóvenes no cuentan con espacios de participación que les permitan hacer frente de una manera abierta y directa a la situación que viven en la institución.

Resistencia(s).

Ante las consecuencias claramente negativas que tiene la oposición frontal al “status quo”, una buena parte de las personas que participan en la institución despliegan estrategias que les permiten oponerse al sistema sin enfrentarse explícitamente a él. Como otros autores han señalado, no cualquier práctica o discurso perturbador, disruptivo o molesto para el poder legítimo puede ser considerado como “resistencia” (Franzé, 2002; Enguita, 1988; Giroux, 1985). En la línea de lo planteado por los autores clásicos de la resistencia (Willis, 1986) y otros (Enguita, 1988) voy a considerar resistencia a aquellas prácticas o discursos que cumplen algunos requisitos.

Por un lado, se considera que la resistencia es un fenómeno colectivo aunque pueda ejercerse de forma individual. Es decir, si se tienen en cuenta determinadas variables como la edad (niños vs adultos) o la posición jerárquica/rol ocupada en la institución (niños, educadores, voluntarios o miembros de la congregación) las resistencias son relativamente previsibles y podemos anticipar que personas diferentes en situaciones similares podrían oponerse de forma parecida al poder legítimo, ya que los campos de acción posibles permitidos por él son diferentes según estos criterios. Por otro lado, las resistencias están fuertemente vinculadas a las formas en que la dirección ejerce su poder y, en ese sentido, tienen que ver con el control de las condiciones materiales o con cualquier elemento que se vincule o represente al director, entre otros aspectos. Asimismo, para que podamos englobar una práctica o discurso bajo la categoría analítica de “resistencia” es necesario que los agentes implicados hayan mostrado algún tipo de conciencia y rechazo a las formas de control antes presentadas. Por último, un rasgo claramente definitorio de la resistencia tiene que ver con su

contribución a la reproducción social. Aunque opositores en el marco de la institución educativa, estas resistencias contribuyen, en el contexto social más amplio, al mantenimiento de las desigualdades vinculadas a la clase social o al origen étnico. Pasemos a describirlas.

Antes incluso de aterrizar en Cotonou, el personal de la ONG y antiguos voluntarios de Benín ya nos habían advertido acerca del gran número de robos que se dan en *L'enfer* y *Le Paradis*. Las leyendas sobre habilidosos niños que se cuelan por rendijas imposibles y abren cualquier cerradura con llaves viejas se reproducen a gran velocidad en la institución, alcanzando a todas las personas participantes. El haber sido "*niño de la calle*" parece colocarte automáticamente en una nueva categoría de niño o joven con características visiblemente distintas de los "*niños de casa*". Este tipo de niños están, según el discurso oficial, acostumbrados al robo, son inestables y violentos. Si se fugan y después regresan se considera que han vuelto al punto de partida y se han perdido todos los avances que hubiera podido hacer.

Extracto 18. Entrevista con Ángel (Coordinador de *L'enfer*, 10 de septiembre de 2013)

"A : Tengo que saber que voy a trabajar con este tipo de niños. Los niños que están aquí, son niños que... (...) en nuestro trabajo la realidad de nuestros niños... Si les das dinero para que vayan a comprarte esta cosa o la otra, pueden escaparse sin más. Todo el trabajo que has hecho con él, imagínate, un niño que ha estado seis meses en el *L'enfer*... el trabajo que has hecho en seis meses con él, se pierde. Además, él recae completamente y cuando le recoges de nuevo, el trabajo tiene que volver a empezar."

Resultó cierto que los niños roban con frecuencia, tanto en *L'enfer* como en *Le Paradis*. Sin embargo, nadie señaló que el resto de agentes participantes que no pertenecen a la congregación religiosa también tienen por costumbre robar. Ahora bien, el robo no es aleatorio sino que habitualmente está dirigido hacia todo lo que poseen y almacenan con celo los miembros de la congregación religiosa. Veamos algunos ejemplos.

Extracto 19. Entrevista a Barack (Responsable del *Le Paradis*, aspirante de la congregación religiosa, 17 de octubre de 2013)

"Barack: hace un tiempo un educador de *L'enfer* quería una pieza que le faltaba a su moto. Su moto era igual que la moto de un miembro de la congregación y le pidió a otro educador del centro que le ayudara a robarla. Este educador usó a un niño para que lo hiciera. El niño lo hizo pero después se arrepintió y fue a contárselo todo a otro miembro de la congregación. Los educadores piensan que los (nombre de la congregación) tiene dinero y pueden comprarse otra pieza."

Extracto 20. Diario de campo (14 de septiembre de 2013)

"Al terminar el desayuno comunitario del sábado, Francisco, Javier, Manuela y yo (todos voluntarios/as españoles/as) aprovechamos el trajín de recoger tazas y platos para coger algunas mermeladas y café de la nevera de los (congregación religiosa). Hemos decidido que si no nos lo dan, lo cogemos."

Francis un chico de 14 años establece de la siguiente forma la relación entre el robo y la forma en que J.J y la congregación organizan las condiciones materiales en el centro.

Extracto 21. Entrevista con Francis (Joven de 14 años acogido en *Le Paradis*, 21 de octubre de 2013)

“Francis: quedarse aquí no es muy difícil (lo dice poco convencido, un poco tristón)

- Entrevistadora : ¿qué harías tú si fueras el director de aquí ? ¿Qué harías para mejorar la vida de los niños?

- Francis: hacer todo lo posible para que los niños no roben. Darles todo lo que necesiten para que no roben. Si tú les das bien de comer, ropa, zapatos, no robarían más.

- Entrevistadora : ¿los niños roban aquí o fuera?

- Francis: roban aquí.”

Otro discurso legítimo presente en la institución y muy extendido entre los Responsables de la congregación religiosa, entre el personal voluntario, las personas visitantes y los educadores con más formación, todas con un nivel sociocultural alto (universitario en general), es que los educadores no cuentan con la formación suficiente para desempeñar su labor. Se resalta como una de las principales dificultades de la institución el hecho de que muchos de ellos no han alcanzado si quiera el Bachillerato. Entremezclado con este punto aparece el imaginario ya descrito para el caso del Director en el cual las personas blancas siguen percibiendo a las personas negras como menos válidas y motivadas únicamente por lo económico.

Extracto 22. Entrevista a Lucas (Educador de noche de *L'enfer*, 22 de septiembre de 2013)

“Entrevistadora: ¿cuáles son los principales inconvenientes o dificultades que encuentras para desarrollar tu trabajo aquí?

(...)

Lucas: el principal problema es que los niños que se acogen aquí tiene muy mal comportamiento, tienen un comportamiento “estropeado” “raté” y si los educadores que están con ellos no están preparados para enfrentarse a ese comportamiento, el trabajo les sobrepasa, te pones nervioso y no puedes hacer el trabajo.”

Este discurso sirve como justificación de lo que varios agentes, incluso algunos de los propios educadores implicados, describen como praxis pedagógica deficiente. Ésta se caracteriza por el uso frecuente de la violencia y castigos físicos y verbales y la no intervención (no dar clase, abandonar el puesto de trabajo, no realizar adecuadamente los seguimientos, etc.).

Extracto 23. Diario de campo (27 agosto de 2013)

“Observamos varias peleas esta tarde y por primera vez observamos la intervención de los educadores, que no suelen intervenir. Uno de los niños le da un golpe tremendo a otro mientras limpian (algunos se han puesto jugar a esa especie de canicas que fabrican ellos mismos quemando plástico negro) Nosotras con buena intención se lo decimos a Claude y éste le pega otro golpe tremendo al niño en cuestión y lo deja de pie junto al pozo todo el rato siguiente que estamos allí, hasta que nos vamos.”

Extracto 24. Diario de campo (3 de octubre de 2013)

“Jean-Luc estaba sentado en una mesa leyendo un cuento infantil y desde allí “controlaba” a este niño y a los que estaban en alfabetización. Este niño que estaba al lado nuestro se aburría tremendamente porque sabía leer correctamente y de forma comprensiva. Yo le ayudé un poco y le puse a escribir y a dibujar lo que leía para que le resultara más interesante. Cuando le pregunte si estaba castigado me dijo que no, que estaba allí porque había llegado hacía poco y él ya sabía leer y escribir. Los demás de alfabetización estuvieron solos, repitiendo el alfabeto con uno de ellos que estaba de pie y señalaba con el palo. Jean –Luc impasible.”

Ante la insistencia en que gran parte de los problemas de la institución se debían a la “ignorancia” de los educadores, un compañero psicopedagogo y yo misma decidimos organizar una formación donde pudiésemos trabajar mediante una metodología participativa las competencias que aparentemente les “faltaban”. Nuestra sorpresa fue mayúscula al comprobar en distintos role-playings y actividades que estas personas eran perfectamente capaces de intervenir adecuadamente, por ejemplo, en una mediación entre dos niños que se han peleado. A través de sus palabras, Louis, uno de los educadores más antiguos de *L'enfer* casi anciano ya, me lo explicaba:

Extracto 25. Entrevista con Louis (Educador de *L'enfer* desde hace 13 años, 20 de septiembre de 2013)

“Nuestras condiciones deben estar bien...sí, si no yo voy a decir que quiero dejar el foyer...cada mes voy a decir, tengo que cambiar de trabajo.

No hay medio de desplazamiento, no hay medio de desplazamiento (para ir a hacer los seguimientos). (...) por lo menos te podrían ofrecer un impermeable, a veces vamos a sitios (lejos, o llueve) Son pequeñas cosas como esa. No hay impermeable, no hay nada. Es molesto, muy molesto (con una connotación local de gran intensidad). Es por eso que...Hay algunas cosas que tú podrías hacer con los niños y tú te limitas, ¿comprendes?

Sí, tú no te das completamente.

Es eso es eso.”

En cuanto a las cuestiones de control espiritual ejercidas por el conjunto de la institución, algunos niños muestran un fuerte rechazo a cumplir con sus obligaciones cristianas. Muchos de los acogidos en *Le Paradis* tratan de escabullirse de la misa matinal y de los domingos y han desarrollado elaboradas estrategias para esconderse. Es difícil encontrarlos si no sabes dónde buscar. Por otro

lado, otros niños se resisten a esta imposición volcándose profundamente en su religión familiar, el Islam. Estas conductas son duramente reprimidas, como en el caso de Makha.

Extracto 26. Entrevista a Makha (Niño de 12 años acogido en *L'enfer*, 22 de octubre de 2013)

“Makha me cuenta que él es musulmán, que toda su familia es musulmana. Cuando entró en *L'enfer* quiso rezar al estilo musulmán y no le dejaron, por eso empezó a rezar por las noches a escondidas. Cuando le pillan le pegan. Le han dado una cruz (que efectivamente lleva puesta) para que la lleve obligatoriamente. Cuando va a su casa de visita los domingos por la tarde (en lugar de ir al oratorio), le dicen que por qué lleva eso. Así que se la pone mientras está en *L'enfer* y se la quita cuando va a casa.”

Este ejemplo es especialmente relevante porque conecta las experiencias de algunos de los niños residentes en la institución con un contexto socio-histórico más amplio, en el cual la religión cristiana ha sido una imposición eminentemente colonial. Es decir, estamos ante una conducta vinculada a un grupo más amplio, los musulmanes, que muestra que las resistencias desplegadas en *L'enfer* y *Le Paradis* pueden estar conectadas con la sociedad en la que se enmarca la institución. Ello otorga gran relevancia y pertinencia a este trabajo.

Por otra parte, durante los tres meses de estancia tuve la suerte de participar en el proyecto tanto con la presencia del Director como sin ella. A finales del mes de septiembre J.J viaja a España para disfrutar de sus vacaciones y en su ausencia asistimos a un recrudecimiento de la resistencia. Esta situación, que puede considerarse como un “experimento natural” en los términos en que lo definen diversos autores (New, 2006; Garruto, Little, James y Brown, 1999), aporta datos muy relevantes sobre las relaciones de poder en la institución.

Ángel, Responsable de *L'enfer* y también sacerdote, queda al cargo de la mayor parte de las responsabilidades del proyecto pero sin la capacidad de decisión y de acceso al presupuesto de la que goza J.J. Este es el escenario que mejor muestra que el mantenimiento del poder requiere de una revitalización constante, no puede abandonarse y que, aunque el papel de J.J es clave en este estudio de caso, el ejercicio de poder no acaba en su persona. En este tiempo, un par de chicos fugados aprovechan la ausencia de J.J para dar uno de los mayores “golpes” a los almacenes de *Le Paradis*. Ante ello Ángel tiene que recurrir a medidas de represión inusitadas para controlar la subversión. En este caso ambos acaban en prisión, a pesar de ser menores y de que, en principio, el proyecto está precisamente encaminado a que los menores de edad no vayan a la cárcel. Las reuniones de coordinación, durante la ausencia de J.J, se convierten en auténticas batallas campales de lo simbólico donde todo lo que representa al Director y sus intereses es firmemente contestado, eso sí, a nivel individual, no de forma coordinada. Aunque Ángel trata de generar nuevas dinámicas ello no le resulta nada sencillo. A continuación presentamos algunos ejemplos.

Extracto 27. Reunión general de coordinación sin el Director (1 de octubre de 2013)

“Ángel: excusadme por este comentario (se refiere a la reunión de coordinación de hace dos semanas), que no sea interpretado fuera de contexto. Estoy un poco decepcionado por el

encuentro de hace dos semanas. Muchas personas llegaron tarde, hicieron muchos comentarios y fueron los primeros en irse después. ¿Tiene esto relación con la ausencia de J.J? ¿Puedo permitirme cualquier cosa si él no está? La asociación FIG no es propiedad de J.J, muchos (miembros de la congregación) pasaron y pasarán por aquí. Yo estoy atado a mi trabajo, no a una persona. Un día esa persona se irá e irá a otra estructura. Ese es mi análisis, nunca he visto esos comportamientos cuando estaba J.J. Estoy un poco decepcionado.

Alain: ¿no hay reacciones? (se refiere a si puede contestar)

Ángel: sólo es un comentario.

Alain: si usted pudiera decir/citar los nombres, porque no fue todo el mundo.

Ángel: respondo y cierro. Léa y Linda no estaban aquí. Fuera de eso todos estábamos presentes. Todos conocemos la situación. Si yo estoy muy ligado, implicado con mi trabajo, lo hago independientemente de que esté el director presente o no. Nuestra actitud no debe ser la de alguien que juega. No os tacho de hipocresía pero esta actitud es hipócrita. Podemos seguir con el acta.”

Como se puede leer en este fragmento Ángel, que dirige por segunda vez la reunión de coordinación, percibe perfectamente el cambio de actitud en los educadores al abandonar el director temporalmente la institución. Las conductas de resistencia que normalmente despliegan los educadores en las reuniones y que van desde dormir hasta mirar el móvil o poner pegas a cada una de las propuestas, han aumentado ante la ausencia de la persona que controla la institución en una gran variedad de aspectos. El coordinador de *L'enfer*, que acaba de llegar y tiene un fuerte compromiso con los valores que representa la congregación, está afectado y trata de abordar de forma explícita la cuestión. Para ello emplea distintos recursos. Por un lado, usa la primera persona para “hacer como si” fuera un educador “*yo estoy atado a mi trabajo, no a una persona*” y mostrarse más cercano a estos. Así mismo pone el énfasis en la responsabilidad de los educadores expresando su sentimiento de decepción. Uno sólo puede sentirse decepcionado si cree a la otra persona capaz de hacerlo mejor. En ese sentido muestra confianza en la capacidad de trabajo de los educadores. Además, Ángel aborda el tema de manera general, sin referirse a ninguna persona lo que le permite evitar herirla delante de sus compañeros. Sin embargo, ante su intervención, Alain le reta a que reprenda a las personas concretas que llevaron a cabo estas acciones (entre las que está él mismo), a lo que Ángel contesta con una evasiva aludiendo a que todas las personas presentes saben a quién se refiere. Es habitual que Alain entorpezca sistemáticamente las reuniones con comentarios que tratan de poner al Director en una situación comprometida. En este encuentro en que Ángel ejerce las funciones de director, la ofensiva de Alain se recrudece.

Extracto 28. Continuación de la reunión general de coordinación sin el director (1 de octubre de 2013)

“Louis: Finalmente, ¿qué ha pasado con Christian? ¿Se le ha encontrado ya taller para que empiece la formación?

Alain: ayer un niño me dijo que Mamadou no ha ido en varios días al taller.

PODER LEGÍTIMO Y RESISTENCIAS FRAGMENTADAS

Bernard: ya sabemos que es un chico que hace muchas tonterías. A mí me dijo que ayer no fue porque le castigaron sin dinero para el desayuno.

Alain: no entiendo porqué cuando Bernard ha informado no ha dicho nada de esto. Es muy grave. Tenía que haberlo dicho para que todos podamos dar nuestra opinión.

Ángel: hemos discutido sobre esto profundamente hace dos semanas y ya decidimos que era necesario acompañarlo en su decisión. Jean-Pierre y Linda (el psicólogo y la psicóloga) son los que se tienen que ocupar del caso.

(Continúan discutiendo varios minutos sobre el caso de Mamadou)”

Para comprender este fragmento es necesario aclarar que Mamadou es uno de los niños “favoritos” del Director. Aunque incumple continuamente las normas, no quiere estudiar ni trabajar, insulta y agrede al resto de compañeros, asistí a varias reuniones en las que J.J defiende que es un “*chico muy inteligente que podría hacer lo que quisiera pero no se esfuerza*”. Esta defensa sin argumentos genera mucho rechazo en los educadores que perciben en Mamadou uno de los puntos débiles de J.J. Proponiendo duras medidas disciplinarias contra él, desde castigos hasta la expulsión definitiva del centro, se enfrentan indirectamente al Director. Como se puede observar, Alain continúa interrumpiendo la reunión pero no es casualidad que lo haga trayendo a colación el tema de Mamadou. Es plausible pensar que se trata de una estrategia de resistencia hacia todo lo que representa a J.J., especialmente cuando pueden pasar semanas sin que se traten los casos de muchos de los niños acogidos en la reunión de coordinación.

Por último presento un fragmento que nos lleva, del mismo modo que los ejemplos de resistencia a los símbolos religiosos y a las prácticas cristianas, a una forma de resistencia que se dirige a J.J y a la forma en que ejerce el poder, pero que le sobrepasa contextual e históricamente. Veamos un ejemplo en el que en la reunión de sector de *L'enfer* los educadores se enfrentan a Adèle, la educadora francesa por el horario que ella va a cumplir y la metodología que utiliza.

Extracto 29. Reunión de coordinación de *L'enfer* (2 de octubre de 2013)

“(Discuten sobre qué día va a impartir el taller de prensa/alfabetización a CI/CP-Primer nivel)

Ángel: entonces Adèle vendrá los lunes por la tarde para intervenir en alfabetización abajo. ¿Cómo se llama el taller?

Jean-Luc: (impide que ella conteste) Es una actividad recreativa, de trabajo manual. Podría llamarse EA (Expression Artistique).

Ángel: Adèle, piensa un nombre para el taller y dímelo para que lo ponga en el horario.

Adèle: podría venir los martes y viernes de 8.00 a 10.00 con CI/CP (primer nivel) y los miércoles de 8.00 a 10.00 con CM.

Ángel: ¿no puede ir viendo el horario cada semana según la necesidad que haya?

Adèle: el año pasado hubo muchos problemas con eso, es mejor dejarlo fijo.

PODER LEGÍTIMO Y RESISTENCIAS FRAGMENTADAS

Jean-Luc: tienes que detallar los contenidos del taller para saber dónde meterlo en el horario. (Se levanta y sale de la sala).

Claude: los miércoles de 8.00 a 10.00 hay matemáticas con CM, puedes hacerlo después del desayuno, de 10.30 a 12.00.

Ángel: los miércoles hay dos horas de "groupe de parole" con Jacobo (personal externo) de 10.30 a 12.00 Un miércoles con los mayores y otro con los pequeños, alternando. (Silencio, mira el horario). Veo aquí expresión oral, ortografía... ¿No podrías reducir un poco de dos horas a una hora y media? ¿Una hora es poco, no?

Adèle: sí, entre la acogida, el debate...

(...)

Claude: ¿no puedes hacer dos de las cuatro horas los martes después de comer?

Adèle: pero es cuando se hace la colada... Si no es por la mañana no creo que podamos encontrar dos horas seguidas...

Claude: pues cuando haya reunión (se refiere a la reunión general que es los martes después de comer) haz el taller por la mañana y si no después de comer.

Adèle: vale, vale. (Está muy seria y claramente agobiada)"

Más arriba presentaba brevemente la especial situación de Adèle en la institución. Además de ser la única persona blanca que ejerce la labor de educadora, es decir, que no es voluntaria ni pertenece a la congregación, es la única mujer que desempeña este papel. Más aún Adèle, a diferencia del resto de educadores cuenta con algunas prerrogativas que le ha otorgado J.J, como comer de forma habitual con el grupo de voluntarios/as de forma gratuita y negociar directamente con él sus peculiares horarios y funciones. Adèle se percibe rechazada por los miembros del equipo de *L'enfer* pero no logra identificar exactamente por qué. A la luz del resto de datos recogidos en este análisis cabe interpretar que el objeto de rechazo no es ella como persona sino aquello que representa. Es posible que los educadores la perciban como una amenaza en tanto que persona blanca que cree que puede desempeñar el trabajo mejor que ellos y como una extensión del poder de J.J que podría estar "controlando" su trabajo en *L'enfer*. Fuera del foco de análisis de este trabajo está el hecho de que se trate de una mujer, algo que también convendría explorar en sucesivos estudios.

En este marco, Adèle regresa de Francia tras tres meses de vacaciones y quiere plantear una propuesta de horario para el nuevo curso escolar. Los educadores y el Responsable de *L'enfer* (aunque este último en menor medida), se lo ponen difícil para llegar a un acuerdo. Como se puede observar, Jean-Luc (coordinador de *L'enfer*) cuestiona la propia naturaleza de la actividad y la tilda de Expression Artistique, cuando ella está planteando un trabajo por proyectos. Por su parte, cuando Adèle propone un horario posible, Claude le responde de forma taxativa alegando que hay otra actividad "inamovible" en esa franja. Además, cuando Claude le propone otro momento se trata de aquel en el que los niños suelen estar menos predispuestos a trabajar (cuando se levantan de la

siesta y sus compañeros están haciendo la colada). Dada la extendida descoordinación y los cambios constantes de horarios que pude observar en *L'enfer* durante mi estancia, puedo suponer que lo relevante en esta reunión para los educadores no era el tema en cuestión (los horarios de Adèle) sino el ejercer una oposición constante y sistemática a las propuestas de una persona que perciben como extraña y/o enviada por el Director. Es más, nunca hasta el momento había escuchado que se tratase el tema de los horarios y turnos de los educadores, ni formal ni informalmente, más allá de sus quejas por el exceso de horas trabajadas.

Hacia una Resistencia Organizada.

Conforme la estancia en la institución avanzaba, fui parcialmente consciente de las complejas relaciones de poder que estaban enraizadas en la misma y especialmente de la fuerte opresión a la que estaban siendo sometidos los niños y los educadores. Por ello decidí, aprovechando el carácter abierto y participativo de las técnicas de recogida de datos que estaba empleando, realizar una devolución a los participantes adultos de la institución con aquellos aspectos más relevantes que emergían de sus entrevistas y grupos de discusión. En este proceso traté de ceñirme lo máximo posible a lo expresado por los propios agentes, sin realizar demasiadas inferencias. Todo ello con el objetivo de promover un proceso de toma de conciencia colectiva de la opresión y de visibilizar las relaciones de poder presentes en la institución. Todo ello inspirada en los planteamientos de una pedagogía crítica y liberadora.

Aunque la situación reinante en la asociación hubiese recomendado la puesta en marcha de un proceso de investigación-acción participativa el tiempo impidió que esta pudiese plantearse como tal.

No obstante cabe señalar que las entrevistas, abiertas y realizadas en un clima de confianza, y especialmente los grupos de discusión, favorecieron la reflexión por parte de los agentes implicados en la institución y la toma de conciencia de las dificultades y sufrimiento comunes que estaban experimentando. Muchos afirmaron que era la primera vez que tenían la oportunidad de reunirse sin la presencia de los "jefes" y discutir abiertamente sobre sus prácticas y sobre el funcionamiento de la institución. Al final de mi estancia, como decía, realicé (con ayuda de dos colegas) la devolución de los datos obtenidos en forma de tabla-resumen y de informe a la mayor parte de las personas implicadas (excepto los niños, algo que deberá ser objeto de reflexión más adelante) en el marco de una reunión de coordinación de sector.

Los duros contenidos de dicha tabla, que no eran sino una síntesis de lo que niños, educadores, voluntarios/as y coordinadores habían explicado en las entrevistas, fueron abordados en dicha reunión en un clima de fuerte tensión. Tres de los educadores de *L'enfer* no quisieron hacer comentarios a lo que allí estaba escrito más allá de lo que ya habían dicho en las entrevistas y el educador más antiguo señaló que todo lo que se decía en la tabla era cierto. Ángel, el Responsable de *L'enfer* que representaba en aquel contexto a la congregación religiosa, se mostró visiblemente contrariado por la devolución aunque asumió la necesidad de hacer profundas revisiones en el funcionamiento de la institución. Todos los agentes presentes en la reunión que no tenían una

vinculación permanente con el proyecto (voluntarios/as, la educadora francesa y colaboradores/as de otra ong) apoyaron firmemente la tabla y uno señaló lo siguiente.

Extracto 30. Reunión de coordinación L'enfer (23 de octubre de 2013)

“Jacobo: este silencio puede estar relacionado con una falta de seguridad institucional. En efecto, en un clima de inseguridad institucional, el equipo profesional no puede hablar de ella. Por ello, es necesario arrojar luz sobre todas estas dificultades para poder avanzar. Arreglar nuestros propios problemas nos permitirá estar más disponibles para ayudar a los niños. Para que este diálogo sea fructífero es necesario que los responsables estén implicados en la solución.”

Parece bastante plausible comprender esta reunión como el primer ejemplo de respuesta de resistencia colectiva y formal a una estructura opresora. Por vez primera los agentes se veían apoyados para ejercer un poder colectivo y enfrentar una dirección que estaba generando altas dosis de sufrimiento.

Aunque es evidente que para poner en marcha un proceso de IAP haría falta una intervención mucho más elaborada, sí considero que esta pequeña intervención plenamente consciente sobre el proyecto investigado, basada en algunos presupuestos de la pedagogía liberadora (McLaren, 1984; Fine; 1989; Corrigan, 1986), tuvo algunas consecuencias positivas y está plenamente amparada en las situaciones opresoras y poco humanas que se han descrito. A partir del informe, la ONG española ha intervenido para limitar la capacidad de acción de la dirección y comprobar lo que de cierto hay en las memorias anuales. Sin embargo, quizás el mayor logro es que un grupo de agentes hasta entonces completamente atomizado comenzó a funcionar como un todo. Nunca antes habían sido explícitamente conscientes de que las limitaciones y dificultades que sufrían no eran una problemática individual sino una cuestión colectiva y esto se logró tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión y la devolución de datos.

Discusión

A lo largo de las páginas anteriores he descrito con detalle las formas en que el poder es ejercido y vivido en el seno de la institución de acogida niños de la calle gestionada por una congregación religiosa. Como se ha podido observar, el papel que juega el director en este caso específico es crucial. A través de diversas estrategias este hombre se ha posicionado de tal manera que tiene la capacidad de ejercer un fuerte control sobre los campos de acción posibles del resto de personas que participan de la institución (Foucault, 2005), desde los educadores hasta los niños y jóvenes, pasando por los voluntarios y otros miembros de la congregación. Estas estrategias se han englobado en tres grandes categorías que nos permiten organizar los datos de una forma coherente con la teoría y epistemología críticas: las estrategias relacionadas con la disposición de las condiciones materiales, estrategias discursivas que sustentan, explican, justifican dicha disposición y el control sobre los aspectos que tienen que ver con las creencias religiosas.

Entre las primeras se encuentran, recordemos, la determinación de unos salarios injustificablemente bajos para los educadores, la imposición de horarios agotadores para el conjunto de las personas participantes, la acumulación sistemática de los bienes llegados desde España o la imposición de condiciones de vida insalubres a los niños (comida, mosquiteras, etc.). Así mismo veíamos cómo, la conciencia por parte de la mayor del personal y de los niños de que los miembros de la congregación religiosa gozan de condiciones de vida sensiblemente mejores que las suyas, es fuente de un fuerte malestar en la institución.

Por otra parte, los datos muestran que el director a través de distintos tipos de discurso trata de justificar, naturalizar las desigualdades en las condiciones materiales de vida de los distintos agentes. Los extractos relativos al director permiten ejemplificar cómo los discursos no son homogéneos y estáticos sino que tienen una gran variedad de matices en función de a quién va dirigido y el objetivo que se persigue a través de él. En general se puede afirmar que el discurso del director de “enaltecimiento de sí mismo” para mostrar que es el único capaz de dirigir la institución y aquel con tintes paternalistas han calado con cierta profundidad en los colectivos a los que van dirigidos, las personas voluntarias y los educadores, respectivamente. Ambos beben de un contexto socio-histórico favorable en el cual las personas negras han sido consideradas como inferiores, menos capaces, por un lado, y de una Iglesia Católica que ha alentado a todos los niveles la visión de los sacerdotes como padres de los creyentes, por otro. En este sentido, podríamos considerar que, como señalaban Gramsci (1971) y Althusser (1988), la hegemonía se está ejerciendo en la institución a través de la reproducción constante de una ideología que justifica las desigualdades. No obstante, la dominación hegemónica no es en esta institución ni remotamente completa, a la luz de los múltiples ejemplos de resistencia mostrados, y el director debe recurrir con frecuencia a estrategias abiertamente coercitivas para mantener el control sobre las personas de la institución. Como se recogía en el análisis, la amenaza del despido o de una mala evaluación en el seno de la congregación son temores fundados que persiguen a educadores y demás personal. En la misma línea, emplea un discurso plagado de amenazas e insultos que generan un fuerte rechazo en los participantes en la institución.

Deliberadamente el análisis de las relaciones de poder en esta institución educativa se ha centrado en la figura del director. El estudio de caso al que me enfrentaba contaba con un ejemplo incomparable de hasta qué punto una persona puede ejercer el control y la dominación sobre los participantes de una institución educativa. Los datos muestran cómo, en otra escala y contexto, un hombre blanco estaba ejerciendo una fuerte dominación sobre personas negras. Algo especialmente grave en el contexto social e histórico en que se inserta el proyecto dado que reactualiza un pasado de sometimiento. Sin embargo, este también es el lugar para enfatizar que J.J despliega esta amplia variedad de estrategias de control porque la forma en que FIG está organizada y el contexto socio-político en que se enmarca, se lo permiten. Es decir, otra persona en el lugar del director podría volver a poner en marcha, si quisiera, estas mismas estrategias de control. Esto es muy relevante porque nos lleva a problematizar la estructura misma de la organización, más que criticar a la persona en concreto que en este momento ejerce la dirección. Quizás el mejor argumento para avalar esto es el ejemplo de Ángel. El nuevo coordinador de *L'enfer* había gozado de grandes simpatías entre

educadores, voluntarios y niños desde su reciente llegada al centro. No obstante, en el momento en que tuvo que ejercer el rol de director durante las vacaciones de J.J, hizo uso de unas estrategias de control coercitivas que hasta ese momento yo no había presenciado, como enviar a los dos jóvenes que habían robado en los almacenes a prisión. Dicho esto, es importante insistir en que Ángel y J.J difieren en la cuestión del origen étnico. Teniendo en cuenta el contexto social e histórico señalado más arriba, es importante señalar que es esperable que las resistencias ante la dirección de J.J sean más potentes que ante la dirección de Ángel.

Una vez abordadas las cuestiones relativas al poder legítimo es hora de volver sobre las estrategias de resistencia desplegadas por los participantes ante los diferentes modos de control. Estas se han descrito con cierta profundidad, siendo diversas las fuentes de las que se dispone para hablar de ellas. Como veíamos en la introducción, muchos trabajos han abordado cuestiones de resistencia y subculturas escolares y juveniles. En concreto, el paradigmático trabajo de Willis, *Learning to Labour*, y los del resto de sus compañeros del CCCS, supusieron un antes y un después en la comprensión de la reproducción social a través del contexto escolar y el fracaso escolar de determinados grupos. Sin embargo, no tantas investigaciones han partido de una comprensión amplia del poder como la que nos ofrece Foucault y han ampliado el foco para analizar las relaciones de poder en el conjunto de las instituciones escolares. Es decir, se ha dicho mucho sobre las resistencias juveniles, pero no tanto sobre las que despliegan el resto de agentes de las comunidades escolares y otras instituciones educativas.

En primer lugar, cabe destacar que las resistencias de niños, jóvenes y personas adultas se oponen al poder legítimo que se imbrica en el seno la institución, pero suponen en sí mismas también un cierto ejercicio de poder que en este caso no se ampara ni en estructuras, ni en contextos sociales favorables. Estas estrategias implican una reapropiación del poder por parte de quienes las ponen en marcha. Es decir, son una buena muestra de que el poder no es una categoría estática que se posee, sino que es necesariamente bidireccional, dinámico, y puede ejercerse de arriba-abajo (como hace en este caso el poder legítimo) pero también de abajo-arriba.

En el mismo orden de cosas, es relevante enfatizar el porqué hemos considerado como ejemplos de resistencia los extractos escogidos y muchos otros que no tienen cabida por falta de espacio. Por un lado, se ha puesto de manifiesto la estrecha relación que se da entre las vías que los participantes encuentran para oponerse al poder establecido y las principales estrategias de control que emplea el director, lo que argumenta a favor de que efectivamente se trate de estrategias de resistencia. En este sentido, los niños, educadores y voluntarios roban, pero no de manera indiscriminada, sino que roban sobre todo aquello que pertenece a la congregación religiosa y, especialmente, lo acumulado en los almacenes. Asimismo, los educadores se esfuerzan poco en el trabajo, llegando incluso a hacer dejadez de sus funciones (no ir a los seguimientos, desaparecer en medio de la mañana, etc.), en respuesta a unas condiciones laborales de explotación. Especialmente revelador a la hora de visibilizar cómo la institución genera dinámicas de opresión es el caso de Makha, el niño que practica a escondidas su religión para no ser castigado. Además de estos ejemplos extraídos de la observación de prácticas y las entrevistas, un aporte relevante del trabajo consiste en entender

algunos de los contextos que conforman la institución, como las reuniones de coordinación, en tanto que espacios donde se construye y recrea la resistencia. Así, hemos mostrado varios ejemplos a través de los cuales se argumenta que lo que se está “actuando” en esas reuniones tiene poco que ver con el tema tratado en cuestión, y mucho más que ver con las relaciones de poder presentes en la institución. Otra de las grandes razones que nos llevan a entender las prácticas señaladas y otras como estrategias de resistencia es el aumento en su intensidad durante el mes en que J.J se ausentó del proyecto por vacaciones. Durante este tiempo, aunque su influencia a través de las condiciones estructurales que ha logrado naturalizar siguió presente, la recreación cotidiana del poder se vio limitada.

Además, los datos muestran cómo las personas que despliegan alguna forma de oposición tienen una cierta conciencia de que se están oponiendo al orden establecido, en este caso encarnado en la congregación religiosa y muy especialmente en la figura del director. Llama la atención cómo, incluso uno de los jóvenes acogido en *Le Paradis*, reconoce que si el director no acumulara tantas cosas y los niños tuvieran cubiertas sus necesidades, no robarían. Sin embargo, las experiencias que nos transmiten tanto los niños como los educadores nos llevan a pensar que el objetivo que persiguen estas estrategias no es transformar esencialmente las estructuras de poder, sino simplemente oponerse circunstancialmente a una realidad que viven como opresora. Es por ello que la intervención final se propuso en los términos que señalaremos más adelante.

Por otro lado la investigación destaca que, aunque las estrategias sean puestas en marcha de forma más o menos individual dependiendo del caso, estas tienen una fuerte relación con el rol o el status de la persona en la institución y, por tanto, con las posibilidades de acción que éste lleva aparejado; y con otros aspectos como la edad o el origen étnico. En ese sentido podemos señalar el carácter colectivo de las estrategias de resistencia. Por ejemplo, hemos visto como algunos niños que proceden de familias y entornos sociales musulmanes y que tienen muy limitada su capacidad de acción a lo largo de todo el día (supervisión constante), despliegan estas prácticas religiosas como una forma de oponerse a la imposición de prácticas cristianas reinante en el centro. Por su parte, aunque la variedad de conductas de resistencia entre los educadores sea amplia, la mayor parte de ellas tienen en común oponerse a las opresiones que viven como colectivo (largas jornadas laborales, bajos salarios, etc.). Finalmente, la cuestión central en las resistencias de las personas voluntarias es la comida y las condiciones de vida en el centro ya que es una de las pocas limitaciones que el director puede imponerles.

Por último, se ha mostrado cómo estas las resistencias no tienen un efecto real sobre las relaciones de poder presentes en la institución. Es más, como ya afirmaba Willis, la persistencia en el despliegue de estas prácticas (tanto de acción como de discurso) favorece que las desigualdades se mantengan y que tanto los niños como educadores y otros agentes sean bien excluidos de la institución, bien relegados a status inferiores. Un buen ejemplo de ello son los niños que, tras robar en el almacén, son enviados directamente a prisión. Allí, las posibilidades de continuar formándose y abandonar una vida dedicada a la delincuencia son prácticamente nulas. Consecuencias menos dramáticas pero igualmente graves tiene para los educadores y miembros de la congregación persistir en su oposición

al director. Se arriesgan a perder su empleo (con las dificultades existentes para encontrar otro) o a comprometer sus carreras como sacerdotes. Irónicamente, las estrategias que son opositivas en el contexto de esta institución educativa, analizadas en el marco social más amplio se convierten en trampas que favorecen la reproducción social (Enguita, 1988).

La comprensión de todas estas conductas como estrategias de resistencia tiene una gran importancia ya que, como hemos visto, en esta institución, y en otras, se reproducen con rapidez y gran alcance discursos que las explican como “causadas” por algunas de las características individuales de las personas que las ejercen. En este sentido, los datos mostrados sirven para problematizar, por un lado, el discurso legítimo institucional que atribuye a los “niños de la calle” una determinada forma de ser o experiencia que les lleva a ser violentos, a robar, y a comportarse de manera *inestable*. Y por otro, el discurso que justifica la mala praxis pedagógica de los educadores (que como ya he dicho muchos reconocen) en base a su escaso nivel formativo. Cabe destacar que, como en el caso de las prácticas discursivas del director, estos discursos (que son reproducidos por una gran variedad de agentes e incluso por los propios voluntarios y voluntarias) beben de un marco socio-histórico más amplio. En resumen, no han sido “creados” en el seno de la institución sino recreados en ella con matices de manera creativa y contextualizada. No resulta difícil detectar en esta explicación individual, interna de las “conductas problemáticas” el discurso psicológico occidental hegemónico. Este está mucho más interesado en cargar las tintas sobre la “responsabilidad” individual de cada persona en su trayectoria, que en analizar de manera crítica las disposiciones estructurales del sistema.

En mi opinión, este cuestionamiento puede servir de ejemplo a la hora de preguntarnos de una manera crítica sobre discursos muy extendidos en otras instituciones educativas que focalizan en características de niños y/o jóvenes las explicaciones sobre sus comportamientos.

En conclusión quisiera señalar que, desde mi punto de vista, este trabajo supone un aporte al reconocimiento de la reproducción social como un fenómeno complejo, que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene en su mismo seno el conflicto y el cambio. Además, las fuertes resistencias que el poder legítimo encuentra en esta institución nos lanzan un mensaje claro, que en tanto que educadores/as críticos/as debemos escuchar, y es que la necesidad de un cambio está presente en dicha institución. Si bien la visibilización de las relaciones de poder en instituciones educativas es relevante en trabajos académicos, más urgente si cabe es preguntarnos cómo podemos llevar estas reflexiones y aprendizajes al terreno de la práctica.

En ese sentido autores como McLaren (1984), Corrigan (1986) o Fine (1989) realizan propuestas pedagógicas críticas o liberadoras que van en la línea de la intervención que se propuso al final de mi estancia en el proyecto. Estos autores destacan que si los/as educadores/as y demás agentes educativos no toman conciencia de su papel en la reproducción social es muy probable que acaben contribuyendo a ella de uno u otro modo, como ocurre en el caso analizado. Por ello es fundamental que los educadores identifiquen y definan las relaciones sociales y económicas que claramente están afectando a sus vidas, y ayuden a su alumnado a hacer lo mismo. Es lo que Fine (1989) entiende como *nombrar*. En palabras de McLaren (1984) los/as educadores/as comprometidos con la

transformación social deben ayudar a sus alumnos y alumnas a tomar conciencia de las formas de poder y control que operan sobre su vidas sociales, ayudarles a hacer un juicio sobre esas formas de poder y control y a afirmarlo. En fin, el objetivo es que los agentes educativos comprendan progresivamente que las escuelas no son terrenos neutros sino espacios sociales y políticos que juegan un papel crucial tanto para reproducir la realidad como para transformarla, y en base a ello modifiquen radicalmente su práctica pedagógica.

Con el objetivo de sembrar el germen de un proceso liberador en el seno de la institución se realizaron las acciones que comentaba más arriba. A través de la entrevistas y, sobre todo, de los grupos de discusión que fueron eminentemente participativos y organizados a partir de la experiencia de los propios educadores, se comenzó a generar una visión compartida de las relaciones de poder presentes en la institución y se animó a los educadores a trabajar de forma colectiva para transformarlas. Para apoyar este proceso dos colegas más y yo misma hicimos una devolución de los datos recogidos en una reunión de coordinación. Aunque ciertamente las dificultades fueron muchas, confío en la capacidad de los procesos de toma de conciencia para promover cambios a medio y largo plazo en el conjunto de las personas implicadas.

A raíz de este primer esfuerzo en la línea de la pedagogía liberadora me surgen algunas reflexiones. En general puede afirmarse que los procesos de empoderamiento y visibilización de las relaciones de poder que vertebran las instituciones (especialmente las más jerárquicas) son procesos costosos a nivel emocional para todas las participantes implicadas. Es decir, no puede llevarse a cabo una investigación de este tipo sin tomar posición y situarse del lado de quienes están siendo oprimidas. Ello conlleva, en numerosas ocasiones, la renuncia a los privilegios (teniendo cabida el debate de si esto es o no posible) que la propia condición de académica y blanca (en mi caso) lleva aparejados. En la misma línea, es necesario resaltar que la toma de conciencia por parte de las élites y jerarquías de que estos procesos se están produciendo suele conllevar fuertes resistencias y la puesta en marcha de nuevas estrategias para mantener el control y el status. Por último, aunque existen dudas razonables sobre lo que ocurrirá en el proyecto una vez terminado el apoyo externo que se proporcionaba, también puede pensarse que si el “proceso investigativo ha logrado generar un impacto y transformación sobre la manera en que los/as actores sociales se definen a sí mismos y entienden el lugar que ocupan en el mundo social, entonces podemos imaginar que se ha generado una dinámica difícil de revertir” (Moscoso y Poveda, 2013). Es decir, si la forma en que se construyen como sujetos se ha modificado, es difícil volver a estadios anteriores. Sin duda, la generación de espacios participativos y horizontales, en ausencia de quienes ostentan el poder, dónde los educadores/docentes puedan expresar sus experiencias, sus preocupaciones y promover formas de acción colectivas, son siempre muy positivos.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, Y. (2011) El poder y las relaciones de poder en las organizaciones. Algunas aproximaciones teóricas desde las perspectivas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Max Weber. *Gestión y Sociedad*, 4(1), 145-161.
- Apple, M.W. (1982). Reproduction and contradiction in education: an introduction. En M.W. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State* (pp. 1-23). Boston: Routledge & Kegan.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford U.K.: Clarendon Press.
- Berlanga, B. (2009). *Crisis y reconfiguración de la cooperación para el desarrollo desde la sociedad civil en el norte y en el sur. La difícil y dinámica construcción de identidad y posición política de las organizaciones de la sociedad civil*. Documento de trabajo UNIRED (Alianza Universidad Campesina en Red). Consultado el 12 de febrero de 2014 en <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/otras-publicaciones/no-el-desarrollo/item/41-crisis-y-reconfiguracion-de-la-sociedad-civil>
- Berlanga (2012). *Hacer la crítica del desarrollo: la tarea de prefigurar otros modos de vida buena desde la digna rabia y el deseo*. Documento de trabajo UNIRED (Alianza Universidad Campesina en Red). Consultado el 2 de marzo de 2014 en <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/otras-publicaciones/osc-configuraciones/item/54-hacer-la-critica-del-desarrollo>
- Bernstein, B. (1992). La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. *Critiques Sociales*, 3-4, 20-58.
- Blommaert, J. y Bulcaen, C. (2000). Critical analysis discourse. *Annual Review Anthropology*, 29, 447-466
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit.
- Bowles, S. Y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Butler, J. (2001). *Los mecanismos psíquicos sobre el poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- CCCS, Race and Politics Group. (1982). *The empire strikes back: race and racism in 70s Britain*. Londres: Hutchinson.
- Ciarcia, G. (2008). Introduction. Mémoire de l'esclavage au Bénin. Le passé à venir. *Gradhiva*, 8, 4-9.
- Connerton, P. (2006). *How societies remember*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Philip Corrigan, (1986). *State formation and classroom practice*. Universidad de Western Ontario (Canadá).
- DeCerteau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México D.F.: Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Denzin, N.K. y Lincon Y. S. (coords.) (2013) *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen III: Las estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

PODER LEGÍTIMO Y RESISTENCIAS FRAGMENTADAS

- Donald, J. y Hall, S. (1986). Introduction. En J. Donald y S. Hall (Eds.) *Politics and Ideology*. Filadelfia: Open University Press.
- Enguita, M. (1988). El rechazo escolar, ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 64, 23-35.
- Fine, M. (1989). Silencing and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public School. En H. Giroux y P. McLaren (eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Nueva York: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Garruto, R.M., Little, G.D., James, D. y Brown, D. (1999). Natural experiments models: The global search for biomedical paradigms among traditional, modernizing, and modern populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 96(18), 10536-10543
- George, S. (1990). *La trampa de la deuda. Tercer Mundo y dependencia*. Madrid: Iepala Editorial.
- Giroux, H.A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H.A. (2005) *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Londres: Lawrence, Wishart
- Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD* (2013). Descargado el 10 de Febrero de 2014 de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf>
- Jociles, M.I. Franzé, A. y Poveda, D. (2012). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Le ressorts de l'action*. Paris: Nathan, Essais et Recherches.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En. M.I. Jociles y A. Franzé (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Editorial Trotta.
- Lave, J. Duguid, P., Fernández, N. y Axel, E. (1992). Coming of age in Birmingham: Cultural Studies and Conceptions of Subjectivity. *Annual Review of Anthropology*, 21, 257-282.
- Law, R. (2008). Commémoration de la Traite Atlantique à Ouidah. *Gradhiva*, 8, 10-27.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- McRobbie, A. y McCabe, T. (1981). *Feminism for Girls*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Oficina de Información Diplomática. (2013). *Ficha de País (Benín)*. Consultado el 4 de abril de 2014 en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/BENIN_FICHA%20PAIS.pdf

PODER LEGÍTIMO Y RESISTENCIAS FRAGMENTADAS

- Ley 98/004 du 27 janvier 1998, portant code du travail (sobre el código del trabajo). Consultada el 12 de mayo de 2014 en <http://www.lexadin.nl/wlg/legis/nofr/oeur/lxweben.htm>
- Mouffe, C. (1979). Hegemony and Ideology in Gramsci. En C. Mouffe (Comp.). *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 168-204). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Moscoso, M. y Poveda, D. (2013). Investigación participativa con infancia y adolescencia en contextos educativos: Algunas conclusiones del Workshop infancia_c #2. *Papers infancia_c*, 5, 1-6.
- New, M. (2006). Using natural experiments to analyze the impact of state legislation on the incidence of abortion. *Working Paper The Heritage Foundation CDA*, 6(1), 1- 9.
- Ogbu, J.U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. Velasco, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds). *Lecturas de antropología para educadores* (pp.145-174). Madrid: Trotta.
- Osorio, S.N. (2008). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sims-Schouten, W., Riley, S.C. E. (2014). En P. Edwards, J. O'Mahoney y S. Vincent (Eds). *Studying Organizations Using Critical Realism: A Practical Guide* (pp. 46-65). Oxford: Oxford University Press.
- Sims-Schouten, W., Riley, S.C.E. y Willing, C. (2007). Critical realism in discourse analysis: a presentation of a systematic method of analysis using women's talk in motherhood, childcare and female employment as an example. *Theory and Psychology*, 17, 101-124.
- Stake, R.E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin e Y.S. Lincon (Coords.) *Manual de Investigación cualitativa. Volumen III: Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387-412.
- Willis, P. (1978, 1998) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.
- Wood, L.A. y Krager, R.O. (2000). *Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage.