

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

rase

Volumen 1, número 3, septiembre 2008

ISSN: 1988-7302

Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)

<http://www.ase.es/rase>

ISSN 1988-7302

Consejo Editorial Asesor

Antonio Benedito (Universitat de València)
Xavier Bonal (Universitat Autònoma de Barcelona)
Blas Cabrera (Universidad de La Laguna)
Leopoldo Cabrera (Universidad de La Laguna)
Julio Carabaña (Universidad Complutense)
Rafael Feito (Universidad Complutense)
Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca)
Ramon Flecha (Universitat de Barcelona)
Antonio Guerrero (Universidad Complutense)
Lidia Puigvert (Universitat de Barcelona)
Josep Maria Rotger (Universitat de Barcelona)
Marina Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
José Taberner (Universidad de Córdoba)
Eduardo Terrén (Universidad de Salamanca) (*q.e.p.d.*)

Consejo Editorial Ejecutivo

Juan S. Fernández (Universidad de Almería)
Marta García Lastra (Universidad de Cantabria)
Marta Soler (Universitat de Barcelona)
Francesc J. Hernández (Universitat de Valencia)

Dirección postal de la ASE

Asociación de Sociología de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas
28223 Madrid

Dirección electrónica: rased@ase.es

Publicación de los números de la Revista de la ASE

15 de enero / 15 de mayo / 15 de septiembre

RASE Volumen 1, número 3, septiembre 2008

Tabla de contenidos

Editorial [p. 4]

Artículos

Claudia Gómez-Tutor y Markus Lermen: Obstáculos emocionales del aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes [pp. 5-21]

Luis Rigal: Postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales [pp. 22-42]

Paul Willis: Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX [pp.43-66]

Recensiones

Joaquín Giró Miranda: Eduardo Terrén: *Incorporación o asimilación* [pp. 67-69]

José Beltrán: Adriana Marrero: *El bachillerato uruguayo* [pp. 70-73]

Francesc J. Hernández: Thomas Brüsemeister: *Bildungssoziologie*. [pp. 74-76]

Revista de revistas

[pp. 77-82]

Necrología de Gonzalo Anaya Santos

Gonzalo Anaya Santos, socio de honor de la ASE [pp. 83-85]

Necrología de Eduardo Terrén Lalana

Eduardo Terrén Lalana, miembro del Consejo Editorial de la RASE [pp. 86-88]

Noticias [pp. 89-95]

Índice del volumen I

[pp. 96-99]

Normas para la remisión de artículos

[pp. 100-101]

Editorial

Este comentario editorial tendría que ocuparse de la fragmentación de la política educativa y formativa en cuatro ministerios, establecida por el último gobierno, de la reforma de los planes de estudio auspiciada por el Proceso de Bolonia, y el nuevo panorama que se presenta para la Sociología de la Educación, o de la conversión del profesorado universitario en una legión de personas necesitadas de acreditación académica. Sin embargo, estos y otros temas semejantes tendrán que esperar. Dos profesores muy apreciados por las personas que componemos la Asociación de Sociología de la Educación, han fallecido con escasos días de diferencia. En el mes de junio, la enfermedad acabó con la vida de Gonzalo Anaya Santos, miembro de honor de la ASE, y, en el mes de julio, un fatal accidente segó tempranamente la vida de Eduardo Terrén Lalana, miembro del Consejo Editorial de esta revista. No son pocas las similitudes entre Gonzalo Anaya y Eduardo Terrén. Un sólido fuste teórico y una gran capacidad para la observación y la investigación; una desinteresada disposición a hacer las maletas, si así lo reclamaba el compromiso académico, y en ambos casos, por cierto, recalando en Galicia, y una apertura a cualquier innovación tecnológica que pudiera hacer más comprensible el fenómeno educativo. Y de manera notable, articulando todo esto y dotándolo de sentido, una gran capacidad para sentirse interpelados por los niños y niñas más desfavorecidos, ya fuera el alumnado de las escuelas rurales de Burgos o de la posguerra de Ciudad Real o Santiago, en el caso de Gonzalo Anaya, o la infancia inmigrante, en el caso de Eduardo Terrén. Pudiera ser que la fuente de ambas pasiones educativas no fuera otra que la contemplación de la mirada frágil de los niños y las niñas.

El consejo editorial ejecutivo

OBSTÁCULOS EMOCIONALES DE APRENDIZAJE EN LA TERCERA FASE DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Claudia Gómez-Tutor y Markus Lermen¹

«Teachers teach as they were taught»²

1. La formación profesional y continua entre las necesidades individuales de aprendizaje y las demandas escolares

La formación profesional y continua es considerada en muchos sectores como un presupuesto necesario para el progreso profesional, pero también como una necesidad, para mantener el paso de las exigencias profesionales siempre cambiantes. En el ámbito escolar, la formación profesional y continua tiene, en todo caso, una larga tradición, que se remonta hasta el siglo XIX. No obstante, hay que constatar que a la formación de docentes sólo ha sido aplicada la primera y a la segunda fase de formación, y la formación profesional y continua no la ha tenido mucho en cuenta. En el año 1995, la Comisión de Formación de Renania del Norte-Westfalia lamentó la deficiente cultura de formación profesional, a pesar de que en los años 70 del siglo pasado fue institucionalizada de manera potente la tercera fase de la formación de docentes. Así, la Comisión de Formación de Renania del Norte-Westfalia (1995, pp. 308 s.) constató:

¹ Universidad Técnica de Kaiserslautern. Trad. F. J. Hernández (U. Valencia).

² [Los enseñantes enseñan como fueron enseñados]. Fuente: Wiechmann, Jürgen: Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. Neu ausgestattete Sonderausg.. Weinheim, etc.: Beltz, 2006, p. 12.

«La formación de docentes actual sigue todavía en exceso una comprensión, según la cual las profesoras y los profesores cualificados, «distos para trabajar», se despiden de la escuela a la conclusión de la segunda fase. La formación profesional desempeña todavía un papel subordinado, que no tiene en cuenta la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida.»

En un tiempo más reciente todavía, Oelkers (2003) observó una discrepancia entre la necesidad de la cualificación continuada para el mantenimiento de la capacidad profesional y para el dominio de las demandas que resultan de la autonomía creciente de las escuelas y la aceptación todavía vacilante de las ofertas de formación profesional y continua orientadas también a la demanda de la escuela. Por lo tanto, el «verdadero desafío [...] en la nueva versión de la formación profesional y continua tiene que estar planteado en el desarrollo personal, y ello según la demanda y no simplemente según las necesidades» (ibíd., p. 199).

La Comisión de Expertos sobre la Formación de Profesoras y Profesores en Renania del Norte-Westfalia, en sus recomendaciones más recientes, aborda como uno de los campos de problemas pendientes el de la profesionalización de las profesoras y los profesores no sólo por lo que respecta al mejoramiento de la segunda fase, sino que menciona al mismo tiempo el «desarrollo y la institucionalización de una fase de ingreso profesional [...] [en tanto que está] en relación a los procesos seguros de la formación continua en la profesión docente» (Expertenkommission NRW 2007, p. 9) como una tarea urgente.

Por ello, diversos Estados federales han procedido a acordar medidas obligatorias, que también tienen en cuenta la perspectiva escolar del desarrollo, en el ámbito de la formación profesional de docentes e introducir también con carácter obligatorio la formación profesional en el tiempo libre de clases. No obstante, las medidas introducidas *top-down* [de arriba abajo] nos ponen ante el problema de que las acciones de formación profesional, que hasta el momento era aceptada y tenía carácter puntualmente e individual, son sustituidas o complementadas mediante un canon temático obligatorio, que se adapta a los planes de desarrollo de las respectivas escuelas, pero no, en determinadas circunstancias, a los planes individuales de desarrollo de las profesoras y los profesores. En este punto hay que contar con resistencias, cuando los docentes ya no puedan continuar desarrollando sus temas favoritos en la formación profesional, sino que se tienen que embarcarse en los temas que –según se perciben– serían planteados desde el exterior y deberían apoyar al conjunto del proceso de desarrollo de la escuela. El aprendizaje, considerado desde una perspectiva sistémica y constructivista, presupone que las personas que están aprendiendo identifican el problema que tienen delante como un problema relevante y suficientemente novedoso para que, desde esta perspectiva, valga la pena el esfuerzo de emprender la formación profesional o continua. «Depende del hecho de que una información haya sido clasificada como relevante, y construida, reconstruida o deconstruida, el que esta información pueda producir irritación o trastorno –de donde se sigue, en terminología constructivista, una perturbación– y causar irritación en los modelos mentales existentes hasta el momento.» (Arnold / Tutor Gómez 2007, p. 77). La perturbación surge si, estando activado el «detector de novedad y relevancia» (Siebert 1999, p. 125), los contenidos establecidos de arriba abajo, cuya necesidad no es reconocida por los docentes, agravan no obstante la perturbación del cerebro y, con ello, el proceso posible de aprendizaje sobre la base de la relevancia subjetiva,

eventualmente deficiente, del tema. En estas condiciones, la formación profesional y continua tiene más bien una situación difícil en caso de que sea válida para este ámbito la apreciación de Klaus Holzkamp:

«Se llega al aprendizaje siempre y cuando el sujeto, en la ejecución normal de su acción, se encuentre con obstáculos o resistencias y, por ello, se vea ante una "problemática de acción" que no puede superar con los medios y capacidades actualmente disponibles, sino sólo mediante el paso intermedio o el rodeo (productivo) de la conexión de un "bucle de aprendizaje"» (1996, p. 29).

El conocimiento es una información, que ha sido apropiada por el sujeto y resulta adecuada al contexto respectivo, cuya apropiación presupone una activación de procesos tanto mentales propiamente como en la dimensión emocional –precisamente la entrada en funcionamiento de los respectivos detectores. Una vez que este proceso se representa en la comprensión y observación de los estados de cosas y de los contextos, se puede estar de acuerdo con Gerhard Roth cuando constata: «El conocimiento no puede ser transferido, tiene que ser creado de nuevo en el cerebro de toda persona que aprende.» (Roth 2003, p. 20). A partir de este decurso, que está enmarcado emocionalmente, el individuo se refiere a sus ideas sobre la efectividad sobre sí mismo (Bandura 1997), que es un componente central de la motivación de la persona que aprende. Según la teoría de la autodeterminación de la motivación de Deci / Ryan (1993), esta reúne tres componentes, a saber, la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía, en el sentido de autodeterminación, y la necesidad de implicación social.

Si la formación profesional y continua es considerada como un bucle de aprendizaje, ello presupone un escenario orientado a la acción, en el que a partir de la definición del problema (perturbación) y la adopción del encargo de trabajarlo (comienzo del proceso de aprendizaje), las personas que aprenden elaboran *su* tema, aunque en el caso de los temas propuestos resulta difícil vivenciar como una cosa propia el encargo de trabajarlos y transformarlo en algo productivo.

Las experiencias de la presente contribución toman su punto de partida de la cuestión de cómo tiene que estar organizada una formación profesional para profesoras y profesores para que pueda llevarse a cabo, por una parte, de manera sostenible para los participantes y, por otra parte, seguir las demandas de las respectivas escuelas. Describirían una oferta para «Formación continua científica para docentes como instrumento de garantía de la calidad en la escuela», con el centro de interés «competencia en medios tecnológicos» (abreviado: GCE - Garantía de Calidad en las Escuelas*), que fue realizada entre 2004 y 2006 (cfr. Arnold / Gómez Tutor / Lermen 2005). En el fondo estaba la consideración de que algunas escuelas que, en el marco del programa de calidad que había de ser desarrollado en todas las escuelas de Renania-Palatinado, habían tenido en cuenta también de manera intensa el centro de interés «competencia en medios tecnológicos», fundamentalmente sobre la base de las iniciativas de los últimos años (Iniciativa Intel, Escuelas en Red, etc.), tenían no obstante en este ámbito demandas de desarrollo. Se debía

* En alemán: «QSS - Qualitätssicherung an Schulen». URL: www.qualitaetssicherung-an-schulen.de [N. T.].

ofertar una formación continua para un grupo de personal docente de una escuela en distintos temas en el ámbito del desarrollo escolar y la competencia en medios tecnológicos. Se desarrollaría, por ello, una concepción que debía tomar en consideración tanto la voluntariedad individual como también la orientación a la demanda de la escuela. Las inscripciones fueron remitidas a las escuelas de Renania-Palatinado e incluían las distintas condiciones para participar, que eran deudoras de la ambivalencia de necesidades individuales y colectivas. Así, se había de designar por parte de la escuela a un grupo de personas interesadas y, al mismo tiempo, mediante un acuerdo de consejo escolar, librar a este grupo un mandato oficial para tomar parte en la formación continua. De esta manera el bucle de aprendizaje anteriormente mencionado, que se había iniciado por los participantes individuales que consideraban el tema como relevante, mantenía su curso. Al mismo tiempo debía, mediante un acuerdo de claustro, aceptarse el tema en la escuela, lo que exigía la comprensión de la necesidad del desarrollo continuo de la escuela en este ámbito. Las necesidades individuales de ampliación del conocimiento en un ámbito especializado debían convertirse en un temas comunes.

Las escuelas participantes empezaron con grupos de hasta cinco personas y dos escuelas tomaron parte con un única persona en la formación continua, aunque muy rápidamente se produjo el hecho de que estas personas tuvieron más problemas, tanto con el dominio del abanico de temas como también con la aceptación en el consejo escolar, que los colegas de las escuelas que estaban comprometidas más intensamente en lo que se refiere a las personas. En conjunto, participaron en la iniciativa nueve escuelas con 25 profesoras y profesores durante todo el tiempo del curso. Otras dos escuelas anularon su participación en las primeras semanas, porque en definitiva no se pudieron identificar temáticamente con la oferta.

2. La concepción del proyecto «Garantía de Calidad en las Escuelas»

La concepción preveía la interconexión de la formación continua individual y el desarrollo de la escuela, en la medida que durante los dos años se ofrecerían tanto temas básicos en el ámbito del desarrollo de la instrucción, del desarrollo personal y de la organización, como también el tema del centro de interés sobre la competencia en medios tecnológicos, con lo que debía mantenerse firme el «bucle de aprendizaje» mediante la vinculación de un problema auténtico con el conocimiento científico.

Un componente ulterior de la concepción didáctico-metódica fue el modo de trabajo asistido o apoyado *on line*, con una elevada porción de autoaprendizaje. La formación continua de carácter científico se realizó en cuatro semestres durante un período de dos años (véase la ilustración 1). En el primer año, los participantes fueron instruidos en primer lugar en el proceso del *estudio autodirigido* (EAD), tanto en encuentros presenciales como en seminarios *on line* y trabajo en equipo *on line*, en los módulos respectivos mediante materiales de autoaprendizaje (*blended learning*).

En paralelo comenzaron las consideraciones sobre la concepción, ejecución y evaluación de un proyecto final, en el que no sería modificada la organización de las personas de una misma escuela para la realización del proyecto final, si era posible en el proyecto. La formación continua estuvo formada por siete módulos obligatorios, incluyendo el centro de interés de la «competencia en medios tecnológicos».

En el segundo año (semestres III y IV) la implementación de los contenidos de la formación continua mediante un proyecto de trabajo sería asistida *on line* y mediante el *coaching* previo. En ese elemento resulta claro una vez más el principio de la orientación a la acción, es decir, los módulos estaban incluidos en una problemática, válida para ser tratada, por ser capaz de establecer conexiones y resultar para los participantes. El proyecto de trabajo debía poner en primer plano, de manera aún más potente, el hecho de que los contenidos de la formación continua debían ser tratados de manera profunda y duradera mediante la superación de los problemas

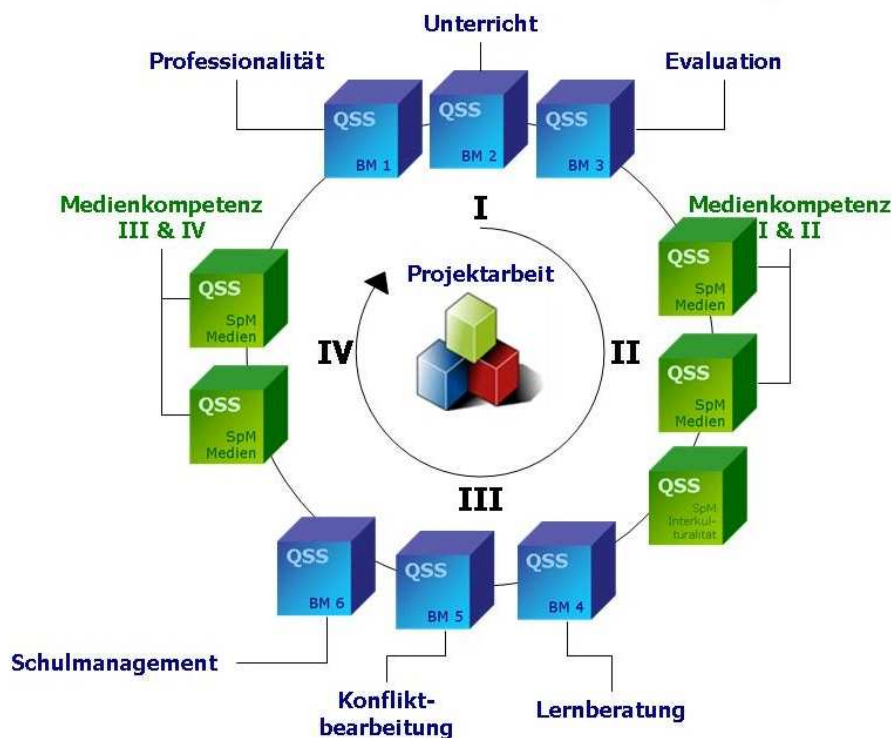


Ilustración 1: Temas y transcurso temporal de la formación continua

- BM 1: Professionalität : Módulo formativo 1: Profesionalidad
- bm 2: Unterricht : Módulo formativo 2: Instrucción
- bm 3: Evaluation : Módulo formativo 3: Evaluación
- bm 4 : Lernberatung : Módulo formativo 4: Orientación de aprendizaje
- bm 5 : Konfliktbearbeitung : Módulo formativo 5: Tratamiento de conflictos
- bm 6 : Schulmanagement : Módulo formativo 6: Gestión escolar
- Medienkomptenz : Competencia en medios tecnológicos; Interkulturalität : Interculturalidad
- Projektarbeit : Proyecto de trabajo.

Al procedimiento didáctico-metódico pertenecía también el hecho de que los temas básicos fueran tratados en los semestres primero y tercero, y los temas de la especialización sobre

la competencia en medios tecnológicos completaran la formación continua en los semestres segundo y cuarto. Resultaba básico para la distribución escalonada de los módulos su conexión con los proyectos de trabajo, que debían de comenzar ya con el proceso de formación continua en marcha, porque también tenían que presentar contenidos de los módulos de especialización. Por ello, en el primer semestre se pusieron en primer plano los temas de profesionalidad, enseñanza y aprendizaje y evaluación. Los módulos básicos de la orientación del aprendizaje, la gestión de conflictos y la gestión escolar fueron ofertados a continuación de la fase de modificación del proyecto de trabajo, para poder tratar con ésta, de manera teóricamente fundada, los eventuales problemas. En el ámbito de los módulos de especialización, las primeras unidades ofrecieron una visión de conjunto sobre el alcance y las posibilidades de la competencia en medios tecnológicos y plantearon los temas en conexión con el desarrollo escolar.

3. Barreras al aprendizaje y aspectos emocionales en la formación profesional y continua

Al comienzo ya se ha indicado que los esfuerzos actuales para reglamentar la formación profesional y continua mediante la inclusión en los programas de calidad de las escuelas particulares y permitir de manera reforzada sólo aquellas iniciativas que se adecúen al plan de desarrollo de la escuela, podían conducir también a resistencias. Con la estrategia doble de la formación continua individual y la promoción del proceso de desarrollo de las escuelas, estas reservas en el caso de los participantes debían ser reducidas al mínimo. Sin embargo hubo una y otra vez momentos en los que esta discrepancia de los participantes fue percibida claramente y fue tomada en consideración también, a causa de la «determinación ajena», una interrupción de la formación continua.

La cuestión de las barreras o las resistencias al aprendizaje, que presenta la mayor parte de las veces una connotación negativa, puede, sin embargo, ser valorada de nuevo con la inclusión de las emociones y su significado para el proceso de aprendizaje. También la cuestión de por qué las personas adultas construyen resistencias en los procesos de aprendizaje formales e informales, aunque estos procesos de aprendizaje hayan sido comenzados por ellos de manera voluntaria, pero luego finalicen con la interrupción del proceso de aprendizaje, se pueden contestar más bien en el contexto de un modelo cognitivo-emocional. Hasta ahora se ha recurrido frecuentemente a las «disonancias cognitivas» (Korczak 2000) en los procesos de aprendizaje como explicación para las resistencias al aprendizaje y se ha supuesto que éstas se generan cuando las estructuras presentes son irritadas mediante informaciones que se apartan del conocimiento precedente, porque el cerebro se esfuerza en primer lugar en asegurar las viejas estructuras. El hecho de que, en este caso, los procesos emocionales desempeñen un papel en la construcción de las disonancias cognitivas, pero también en el caso de su superación, queda claro al dar un vistazo a los resultados de la investigación de Roth (2003), quien se basa en que el sistema límbico –nuestra «memoria inconsciente de la acción»– dirige ya nuestras acciones antes de nuestra decisión consciente. En el sistema límbico están establecidas impresiones

emocionales, y con ello se encuentran también establecidas las maneras cómo los seres humanos reaccionamos a determinadas situaciones.

Para una clarificación de las conexiones entre los aspectos emocionales y cognitivos en el caso del aprendizaje puede ser observada la génesis de las reacciones sentimentales y el influjo en las situaciones de aprendizaje. A tal fin puede servir de base el modelo de dos componentes de Ulich / Mayring (2003). Según éste, las reacciones sentimentales se generan mientras un individuo percibe un suceso determinado o una situación sobre la base de su constitución momentánea y la realidad de la situación. Esto activa los esquemas emocionales disponibles, que han constituido en el curso del desarrollo, bajo el influjo de la socialización y, por consiguiente, de las vivencias emocionales tempranas, determinados procesos internos, disposiciones relevantes desde el punto de vista de las emociones y modelos de reacción específicos respecto de las emociones. Estos podrían ser caracterizados como «patrones de modelos para la multiplicación de las emociones» (Ulich / Mayring 2003, p. 93) y posibilita que el individuo en general pueda vivenciar una reacción emocional, ya que estos «patrones de modelos» ofrecen una ayuda a la estructuración del mundo de experiencias y ayudan a ordenar los distintos tipos de acontecimientos.

La activación de esquemas emocionales crea determinadas expectativas y filtra o bien encauza la atención de los individuos, de manera que el tratamiento de la información y la valorización de las informaciones suceden de un modo y manera completamente específicos. Los esquemas emocionales ponen en marcha disposiciones de atribución, que son independientes de bajo qué circunstancias o de qué modo fueron constituidos los esquemas emocionales. Las disposiciones de atribución estimulan de nuevo o dificultan incluso, de acuerdo con la atribución o estimación de los resultados integrados, reacciones emocionales completamente determinadas, poniendo en marcha procesos de hipervigilancia (dando realce a estímulos que tienen alguna referencia de relevancia emocional) o hipovigilancia (sometiendo o filtrando los estímulos que tienen alguna referencia de relevancia emocional).

Pues bien, sobre la base del modelo de dos componentes se puede explicar cómo una disonancia cognitiva puede tener también efectos emocionales. Un resultado, mediante la activación de esquemas emocionales, es integrado no sólo cognitivamente, sino también emocionalmente, y esto puede plantear experiencias que resultan contradictorias con las existentes hasta entonces y así provocar, por ejemplo, hipovigilancia.

Si se establece una vinculación con la teoría de la autodeterminación de la motivación de Deci / Ryan (1993), se muestra entonces que el tratamiento emocional de las situaciones llegará a expresarse de manera muy intensa ante todo en el ámbito de las necesidades de competencia. Un proceso de atribución positivo puede estimular la generación de una reacción emocionalmente positiva, de la que se aprovecharán futuros procesos de aprendizaje gracias a una disposición positiva. Éste es un presupuesto fundamental para un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que esté autodirigido, como subrayan las investigaciones particulares sobre el papel de las emociones positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (cf. Jerusalem/ Pekrun 1999). No en último término, la cualidad positiva de la vivencia, vinculada con la motivación intrínseca, contribuye a estimular y mantener el interés en las personas que están aprendiendo (cf. Lewalter

et al. 2000). Una disposición para obtener buenos resultados, de carácter fundamental y duradero, y un convencimiento en la efectividad para uno mismo sólo pueden ser establecidos, por consiguiente, si en el ámbito de las atribuciones y de las expectativas de acción, que resultan también de ellas, puede ser efectuada una modificación.

En las concepciones de la formación profesional y continua, que trabajamos según el principio del *blended learning*, los elementos del convencimiento en la efectividad para uno mismo desempeñan un papel importante, porque en este punto se alternan el trabajo individual y grupal *on line* con las fases presenciales. En una concepción de ese estilo, el elemento normalmente estabilizante de la vinculación social está más bien infrarrepresentado, porque se alternan las pocas fases presenciales –normalmente la garantía para el intercambio y la confirmación de la necesidad de competencia– con largas fases de estudio por cuenta propia, que satisfacen ciertamente la necesidad de autonomía, y que, por el contrario, sólo refuerzan en escasa medida el fortalecimiento del convencimiento en la efectividad propia en el caso de muy pocas personas que estén aprendiendo de manera autodirigida.

En las investigaciones sobre los problemas del *e-learning* se constata una y otra vez que esta nueva adaptación del aprendizaje conduce a obstáculos a muchas personas que están aprendiendo, porque se espera un tratamiento autodirigido de los contenidos (cf. Dittler 2003). Esto lleva a un sobreesfuerzo, y también a reacciones agresivas, cuando las personas que están aprendiendo tienen que renunciar al manejo habitual del proceso de aprendizaje (cf. Mandl / Krause 2002). Además, la oportunidad de aprender independiente de un espacio y un tiempo, por su individualización, es muy susceptible de sufrir interrupciones en el aprendizaje, porque las personas que aprenden no pueden relacionarse directamente con otro participante en el curso, ya que pueden haber largos períodos de «silencio» entre las contribuciones en el caso del *e-learning*. Esta situación conduce a la inseguridad, porque el *feedback* sobre una contribución actúa de manera efectivamente estabilizante sobre las expectativas sobre uno mismo (cf. Dittler 2003). También tiene amplias repercusiones sobre el aprendizaje, ante todo, la flexibilidad temporal y espacial de aprendizaje. Aunque el aprendizaje puede ser realizado en una profusión de huecos, en las pausas o entre dos actividades, y se puede llevar a cabo proyectos de aprendizaje mientras se está en el puesto de trabajo, no obstante, la concentración en el aprendizaje y la necesaria profundidad del tratamiento puede resentirse, porque el aprendizaje acaba siendo casi algo «entre paréntesis» (cf. Gnahs, 1999). El resultado de tales procesos de aprendizaje es a menudo la acumulación de «conocimiento inerte», que ciertamente ha sido aprendido, aunque no esté anclado en el cerebro de una manera suficiente y duradera. Con lo que tampoco está dado el acceso o la demanda de informaciones en la situación adecuada y está restringida la transferencia del conocimiento a una situación diferente. No hay que subestimar tampoco los perjuicios que se producen en el proceso de aprendizaje por los compañeros aprovechados, que pueden estorbar la atmósfera si no se muestran suficientemente integrados en el trabajo en grupo. Se presenta, pues, el fenómeno «estoy haciendo el tonto» o «lo haría mejor sólo» (Mandl / Winkler 2002), que plantea siempre problemas notables al aprendizaje cooperativo.

La formación profesional y continua como oferta de aprendizaje *blended* aumenta también, ciertamente, en el ámbito de la formación del profesorado, aunque en el caso de las escuelas participantes y sobre la base de la carencia o bien escasez de experiencias con *e-learning*,

era más bien una concepción todavía desconocida. Simultáneamente a la nueva adaptación de enseñanza-aprendizaje en la formación continua descrita, se esperaba también la transformación de las nuevas experiencias en las propias escuelas respecto de la concepción de los medios tecnológicos. A ello se añadieron, desde la perspectiva de los participantes, dos ámbitos críticos, a saber, el desarrollo de la formación continua con elementos de una nueva cultura de aprendizaje y la implementación de un proyecto en medios tecnológicos en la escuela sobre aquello que debería ser transformado en la nueva cultura de enseñanza y aprendizaje. Los campos de problemas no proceden sólo de una cosa que se ha establecido de un modo inhabitual, como en este caso, la concepción del aprendizaje *blended*; una formación continua concebida de este modo puede también ser perjudicada por los nuevos en la época de los medios tecnológicos. Para redondear la formación, la situación de las escuelas y la experiencia de los profesores y de las profesoras con los medios de comunicación debe ser incluida en este punto. El estudio «Lehrer-/innen und Medien 2003» [Profesores y profesoras y medios tecnológicos 2003] (MPFS 2003) afirma que los profesores y las profesoras en Alemania se enfrentan muy abiertamente a los ordenadores y a internet en su vida cotidiana en la escuela. De los docentes en escuelas de formación general, un 67% afirma la importancia de estos medios tecnológicos para la instrucción y el 66% afirma la gran importancia de los ordenadores e internet para la futura vida laboral de sus escolares. También el 60% de los encuestados consideraba a la escuela como instancia que debía facilitar a los niños el tránsito a los ordenadores.

En comparación con el promedio de los hogares alemanes, los hogares de profesores y profesoras disponen de más equipos tecnológicos. Así, por ejemplo, el 75% de los docentes utiliza varias veces a la semana un ordenador y el 55% navegan frecuentemente en internet. Según los datos de las profesoras y los profesores, en las escuelas alemanas hay hoy un promedio de un televisor o un reproductor de vídeo en funcionamiento por cada 92 escolares. En el caso de los ordenadores, se observa una relación de 18 escolares por equipo, aunque resulta claro que esta proporción presenta otro cariz si se considera que en el empleo escolar frecuentemente se precisa un uso individual (cf. *ibid.*). En Renania-Palatinado, por ejemplo, es conocido, gracias al programa Escolarización-Intel (<http://inter.bildung-rp.de>), es conocido el software específico de enseñanza, aunque los profesores y las profesoras «hacen escasas referencias a las posibilidades de integración de este programa en su enseñanza» (Breiter / Stolpmann 2003, p. 20). Por ello, no es sorprendente que todavía un tercio de todo el personal docente no tome en cuenta los nuevos medios tecnológicos en sus clases (cf. Knauer 2002).

Estos resultados y los de los estudios mencionados anteriormente indican que, en el caso de la cuestión de la necesidad de la formación continua para profesores y profesoras, lo que ocupa el primer plano no es en absoluto la transmisión en general de un saber informático o de las instrucciones de uso, sino que lo que tiene que ser tematizado es más bien la utilización concreta en la enseñanza. Esta impresión se refuerza aún más si son tenidos en cuenta los deseos de formación continua de los profesores y profesoras encuestados, que ponen en los primeros puestos de su lista de demandas para la formación continua, entre otros, los temas del empleo de los medios tecnológicos en la escuela, las dimensiones de la competencia en medios tecnológicos o la valoración del uso de los medios de los propios escolares. Pero no sólo los resultados respecto de la demanda de formación continua de la competencia en medios tecnológicos y la aplicación de medios en la escuela, sino también un estudio de las expectativas en la escuela y la

enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores y profesoras muestra una imagen cambiante: tanto los estudiantes como los docentes desearían más actividad y automatismo en la enseñanza, por lo que el deseo de los docentes por las posibilidades del trabajo con ordenadores y del uso de multimedia e internet es todavía, de manera clara, de una dimensión mayor (cf. Kandera 2000, p. 14 ss.).

Estos resultados de la investigación son indicaciones importantes sobre la gran importancia de las medidas del desarrollo escolar que se mueven, sobre la base de la lógica de la interdependencia de los campos de acción, tanto en el ámbito del desarrollo de la enseñanza, en la forma de la aplicación de los métodos activantes de enseñanza y formas de aprendizaje autodirigidas, como también en el ámbito del desarrollo personal, como, por ejemplo, la formación continua en temas de competencia en medios tecnológicos como también el desarrollo de equipos o de formas de enseñanza orientadas a la acción. En la medida en que, en este asunto, la enseñanza universitaria para los estudiantes de magisterio va con retraso respecto a las necesidades de los estudiantes, ha sido preciso apropiarse de los conocimientos requeridos a partir de medidas de formación profesional y continua. «Pues [sólo] si resultara evidente el trato profesional con las tecnologías de la información y la comunicación en la formación básica de los docentes, sería exonerado automáticamente del ámbito de la formación continua» (Moser 2003, p. 107).

Es fácil ver que, en la mayoría de las ocasiones, la aplicación de los nuevos medios en la enseñanza o la evolución de un desarrollo de la enseñanza, personal o de la organización no constituye una concepción de los medios tecnológicos integradora. Mientras que las generaciones más jóvenes crecen con los nuevos medios de forma completamente evidente y aprenden en el trato con ellos de un modo frecuentemente lúdico y exploratorio, en el caso de las personas adultas se encuentran frecuentemente en el umbral entre la aceptación y el escepticismo. También los profesores y las profesoras se hallan —a pesar de las buenas dotaciones mencionadas— en parte con considerables resistencias y fobias en el manejo de los (nuevos) medios tecnológicos (cf. Knauer 2002). Las causas para estas dificultades o también resistencias pueden ser de un tipo distinto, como indica Vollbrecht (2000). Los siguientes ejemplos ilustran el margen de fluctuación de las posibles causas para las resistencias:

- «Escepticismo respecto a los nuevos medios y su significado y función social,
- reservas frente a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje asistidas por ordenador,
- ausencia de experiencias propias, inseguridades y fracasos en el manejo con el ordenador, angustia ante el vertiginoso progreso técnico,
- orientación tradicionalmente filológica de la formación de profesores y profesoras,
- cargas añadidas en tiempo o esfuerzo a los profesores y profesoras,
- deficientes posibilidades de realización en la escuela» (*ibid.*, p. 18 s.).

De todo ello se deduce además, para la realización de una concepción de los medios tecnológicos escolares, la tarea de reconocer en primer lugar estas resistencias y adversidades y superarlas mediante las medidas de acompañamiento. Para la ejecución de esta tarea, las escuelas son interpeladas por ellas mismas en primer lugar, pero también precisa de apoyo desde el exterior, como, por ejemplo, mediante medidas de formación continua de docentes (cf. *ibid.*).

4. Experiencias del Proyecto GCE con el aprendizaje en la tercera fase de la formación docente

Como hemos descrito anteriormente, los problemas en el manejo de los nuevos medios no se encuentra en el ámbito de la dotación técnica, sino más bien en el de la evidencia de la transformación de la concepción. Referido a los participantes en la formación continua, que fueron encuestados en diversas ocasiones durante la iniciativa, se deduce la imagen siguiente, que se encadena con los resultados mencionados anteriormente: en el tema de la competencia en medios tecnológicos había hasta ahora pocas experiencias en el caso de las escuelas participantes, sin embargo los presupuestos técnicos y los conocimientos en el manejo de los ordenadores se podían clasificar como buenos en el caso de los y las participantes. Respecto a otros temas relevantes de la formación continua se muestra que había pocas experiencias con trabajo en equipo, así como con los contenidos de la formación continua, y también las experiencias en el desarrollo escolar eran en parte era sólo rudimentarias.

Teniendo en cuenta el campo de problemas anteriormente mencionado con el *e-learning*, resulta claro que precisamente la ausencia de experiencias con el trabajo en equipo obstaculiza el dominio de la nueva ordenación de enseñanza-aprendizaje, porque los temores ante las nuevas exigencias no pueden ser suprimidos en un círculo más bien anónimo.

Así no resulta sorprendente que suceda que la concepción del aprendizaje *blended* sea valorada de manera ambivalente por parte de los participantes. En general sostendrían la concepción de que, ciertamente, se puede aprender mucho y el proyecto resulta útil, pero que el esfuerzo elevado causaría problemas. Este esfuerzo se atribuiría sobre todo a las fases *on line*, que, a pesar de la alta utilidad, absorben demasiado tiempo y precisan mucha coordinación. En cambio, las fases presenciales –en cuanto disposición de aprendizaje conocida por los participantes– habrían sido valoradas como muy provechosas, ya que los participantes ante todo ponen de relieve el intercambio de experiencias y el «hablar con los demás». Aquel esfuerzo tampoco encontraría compensación con las ventajas mencionadas de la fase *on line*, como el trabajo autónomo, el establecimiento de contactos fuera de la escuela o la inclusión de informaciones de otras personas.

Por tanto, los contactos *face-to-face* son valorados, tanto hoy como ayer, como beneficiosos, lo que, por otra parte, encuentra apoyo en las explicaciones de Deci y Ryan (1993). Esto también es confirmado por la insatisfacción con la que los claustros percibieron en definitiva las actividades. Un participante expresaba esto del siguiente modo: «Dejando de lado

las personas participantes, a los que afecta directamente el desarrollo escolar, y más allá del proyecto GCE, apenas hubo respuesta en el claustro.» (participante A); otros expresaban la cuestión de la implicación del claustro, de forma breve y concisa, del modo siguiente: «Aceptación sí, interés no». Por tanto, se quejarían en general de una retroalimentación más bien débil y de un desinterés del claustro, que no se interesaba por el proceso de desarrollo del proyecto. Junto al componente social deficitario, esto tiene también efectos sobre el reconocimiento de los períodos de formación continua, que no fueron tomados –como resulta habitual– como una ausencia autorizada, sino que tuvieron que ser colocados en el horario general. Tampoco resulta sorprendente que los participantes se resistieran contra el acortamiento de una fase presencial al comienzo del tercer semestre de dos días a uno, porque de este modo el claustro lo «reconocía» como tiempo de ausencia e iban a perder el beneficioso contacto social.

«Por esta vía, quisiera protestar vivamente contra el modo cambiante de realización de las jornadas presenciales. Para algunos de nosotros [...] significaría una duplicación del estrés, al mismo tiempo que una división en dos de la diversión, lo que experimento como sumamente desmotivador. En lo sucesivo tenemos que ir y volver todavía seis veces a Kaiserslautern, con las condiciones de tráfico de un viernes, a una jornada. Tendría que saber de antemano si estoy invitado a tales encuentros. No hay nada más valioso para mí. Para nosotros, como grupo, la tarde pasada en común era también un componente socialmente importante de la colaboración. Esta exigiría la alegría de la acción conjunto y fortalecería del espíritu de equipo de una forma no despreciable.» (participante F)

También el participante H se añade a esta impresión y describe la importancia del contacto social:

«Me sumo a la crítica y quisiera añadir todavía que Usted [...], con su visita a nuestro centro, [...] habra visto incluso el esfuerzo que se tiene que hacer para superar la distancia, por lo que la decisión (el acortamiento) podría no ser de nuestro interés, sobre todo porque hemos en la comida hemos acentuado el valor positivo de las tardes.» (participante H)

El participante C llega al quid de la cuestión del tiempo de ausencia:

«Por lo que respecta a las faltas, hay que decir que las acciones de formación continua "normales" requerirían más días.» (participante C)

Con la referencia a las acciones de formación continua «normales», resulta claro que la concepción del aprendizaje *blended* en la escuela no representa todavía una cosa evidente, y también remite a que las «ausencias» en las escuela tienen que ser justificadas y a que los períodos de formación continua *on line* no son reconocidos de manera manifiesta como períodos oficiales de formación continua.

Las experiencias muestran que tanto la ausencia de una estructura de retroalimentación en la escuela como la escasa aceptación de los períodos de formación continua *on line* supusieron dificultades extraordinarias para los participantes. Entre otras consecuencias, ello podría conducir a que, por la ausencia de estructuras de retroalimentación, las inseguridades de los docentes se impusieran sobre los beneficios de su propia acción y así se desencadenaran expectativas negativas respecto de la eficacia para uno mismo (cf. Combe / Kolbe 2004, p. 835).

Teniendo en cuenta la distinción entre fase presencial, claramente estructurada, y la forma muy abierta del trabajo *on line*, resulta interesante considerar más detenidamente las frecuencias de acceso a la plataforma de aprendizaje. En este punto se muestran grandes oscilaciones: por una parte, los accesos dependen de los períodos de vacaciones, pues con el avance de las vacaciones se accedería cada vez menos; pero, por otra parte, aparecerían precisamente picos inmediatamente antes o después de una fase presencial. Antes de los encuentros presenciales, los participantes tomarían parte de manera más intensa en las discusiones *on line* (véase la ilustración 2), porque, por una parte, retomaría previsiblemente la conexión sobre la discusión en curso y, por otra parte, querrían también pedir informaciones para la inminente sesión presencial. Después de la fase presencial, todavía serían discutidos y repasados de nuevo los correspondientes temas en los foros. Sin embargo, este impulso se menguaba regularmente cuando se incrementaba de nuevo la distancia con la fase presencial.

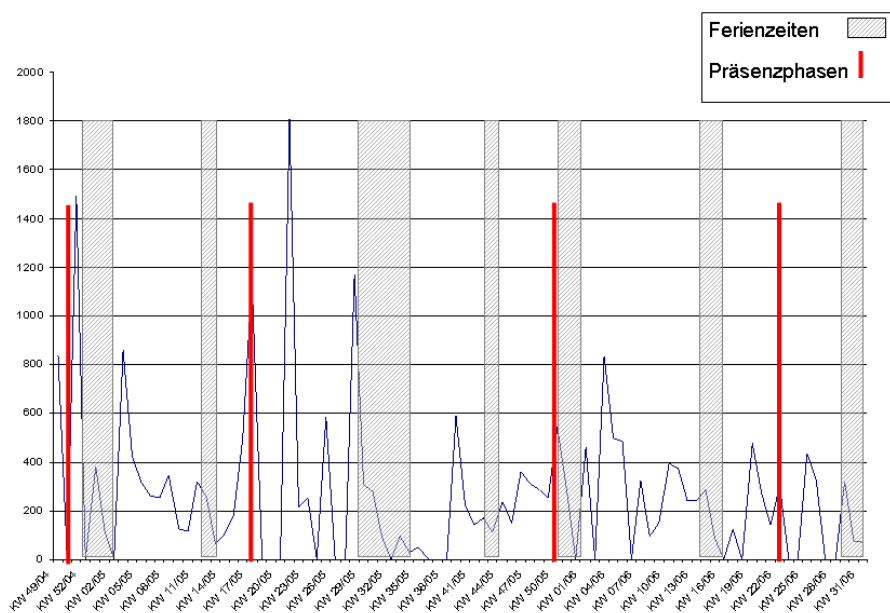


Ilustración 2: Relación de acceso a la plataforma de aprendizaje, períodos de vacaciones y fases presenciales (gráfico: Lars Kilian)

Ferienzeiten: períodos de vacaciones / Präsenzphasen: Fases presenciales /
kw: Semana del curso (y año)

Estaría muy claro el interés incrementado después de la segunda fase presencial, durante la cual algunos de los participantes materializaron el hecho de que la formación continua individual debe estar implicada en un proceso de desarrollo escolar. Este conocimiento, que para algunos resultó muy sorprendente, mostró, por una parte, el hecho de que las conversaciones previas en las escuelas entre la direcciones y el claustro no habían sido suficientemente claras respecto a los objetivos de la formación continua. Por otra parte, los testimonios mostraron también, no obstante, que los participantes compartieron activamente las contribuciones de los foros, si las encontraban de su interés. En este contexto, resulta interesante que, en estas condiciones, llevaron a cabo también *chats*, que sirvieron a su necesidad de relación y formularon

con antelación los planos del contenido. Dos extractos de las contribuciones de los foros muestran esto:

«Mi opinión completamente personal sobre estas dos jornadas presenciales es ésta. Ha habido muchísima crítica, y tampoco estoy de acuerdo con todo. Sin embargo, personalmente aprovecho mucho de un encuentro de estos después en casa. Las dos jornadas me han mostrado también que la comunicación de unos con otros es un elemento totalmente importante. Me alegro del trabajo continuo en este seminario y espero que mantengamos juntos buenos *chats*.» (participante g)

«En absoluto me resulta frustrante navegar después en casa; al contrario, me parece que tanto yo como mis compañeros de equipo estamos subidos realmente en el mismo barco y estamos preparados para rendir cuentas, y, ciertamente, no sólo para dar un par de vueltas mediándonos en una piscina (determinación de medios tecnológicos), sino para ir más allá, al mar abierto (desarrollo escolar). Hay que constatar que, de hecho, debería haber más bien una comunicación mayor, más clara, directa y abierta. En todo caso, me alegraría de no caer nunca por la borda.» (participante F)

La cuestión de para qué sería considerada importante la plataforma de aprendizaje se puede contestar bien con un vistazo a los números de acceso en relación con el depósito de nuevos materiales de estudio (véase la ilustración 3).

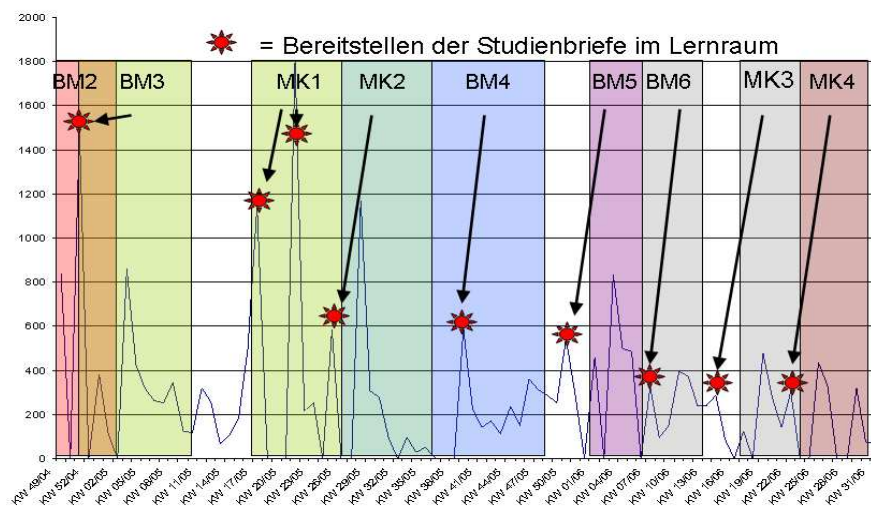


Ilustración 3: Relación del acceso a la plataforma de aprendizaje y la puesta a disposición de materiales de estudio (Gráfico: Lars Kilian)

Bereitstellen der Studienbriefe im Lernraum = Puesta a disposición de documentos de estudio en el espacio de aprendizaje.

bm 2 ... 6: Módulo formativo 2 ... 6.

km 1 ... 4: Módulo del curso (médios tecnológicos) 1 ... 4.

Los valores superiores en el acceso al espacio de aprendizaje se podían corresponder a los momentos en que se depositaba material nuevo. El interés de los participantes, por tanto, también estaba intensamente orientado a los materiales, que en general fueron valorados como muy útiles y fáciles de seguir, y seguramente contribuyó a ello el hecho la vivencia de competencia de los participantes podían ser reforzadas en la mayor parte de las ocasiones.

5. Conclusión

Las explicaciones de Oelkers (2003, p. 199), sobre el hecho de que la formación continua es necesaria a la larga para la capacidad profesional, podrían ser especialmente conformes también para los docentes en las escuelas. El desarrollo personal tiene que ser tomado en cuenta potentemente y no en último lugar a causa de la realidad cambiante. También desempeña aquí un papel, sobre todo, el ámbito de los nuevos medios tecnológicos, que antes todavía no se encontraban en la instrucción, pero que ahora están anclados en los estándares curriculares de la formación de docentes como un ámbito parcial. Por ello, la formación continua no debería de ser sólo una «elección individual» (Terhart 2000, p. 133), sino tener en perspectiva la escuela como un sistema completo.

Ciertamente, en las discusiones de la formación profesional continua en marcha no debería haberse perdido de vista la perspectiva de las concepciones del desarrollo persona de la escuela, pues el intento de armonizar con exactitud la formación profesional y continua a las necesidades del establecimiento y subordinar los deseos individuales de desarrollo a la concepción del desarrollo del personal, puede significar también el restringir las posibilidades de innovación. La formación profesional y continua claudicaría entonces detrás del desarrollo actual (cf. Severing 1997).

Resulta problemática también la orientación espacial y temporal de las ofertas de formación para profesores y profesoras. A causa de las condiciones estructurales en la escuela es difícil reclamar tiempo de aprendizaje con las ofertas *on line*, que son concedidas y reconocidas como encuentros presenciales.

No en último lugar hay que reflexionar también sobre si la separación espacial deficiente de praxis y formación continua contribuiría a que sólo fuera posible de una manera difícil una confrontación reflexiva con los nuevos temas y un cambio de perspectiva basado en el cruzamiento de vida cotidiana y el espacio de aprendizaje.

En estos puntos hemos de colocar escenarios de enseñanza-aprendizaje, que contemplan el *blended learning* como una variante posible de la formación profesional y continua del profesorado.

Bibliografía

- Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. (Serie: Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg 2007.
- Arnold, Rolf: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.

- Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia/ Lermen, Markus: Neue Medien an Schulen - Ein Baustein zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. En: PädForum 33./24., 2005, p. 275-278.
- Bandura, Albert: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- Breiter, Andreas/ Stolpmann, Björn-Eric: Erprobung wartungsarmer Netzwerkkonzepte im regionalen Bildungsnetz Bremerhaven. Universität Bremen 2003. [pdf en: <http://www.ifib.de/publikationsdateien/BerichtASPfinalV1.pdf>, último acceso: 20 de agosto de 2007].
- Combe, Arno / Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. En: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, pp. 833-852.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. En: Zeitschrift für Pädagogik 93, 1993, pp. 223-238.
- Dittler, Ulrich: Einführung – E-Learning in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. En: *ibid.* (ed.), E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. 2ª ed. München 2003, pp. 9-22.
- Expertenkommission NRW: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf 2007.
- Gnahn, Dieter: Probleme mit dem selbstorganisierten Lernen. En: Hessische Blätter für Volksbildung 49, 1999, pp. 246-253.
- Holzkamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». In: Rolf Arnold (ed.), Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, pp. 29-38.
- Jerusalem, Matthias/ Pekrun, Reinhard (ed.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen 1999.
- Kanders, Michael: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II. Dortmund 2000.
- Knauer, Hannelore: Bildungsmanagement im Klassenzimmer. Wie Neue Medien den LehrerInnenberuf verändern. Innsbruck [etc.] 2002.
- Korczak, Dieter: Warum die Hirnforschung uns alle angeht. In: Dieter Korczak./ Joachim Hecker (ed.), Gehirn – Geist – Gefühl. Hagen 2000, pp. 18-35.
- Lewalter, Doris / Krapp, Andreas / Wild, Klaus-Peter: Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements – eine interessentheoretische Perspektive. En: Christian Harteis/ Susanne Kraft (Hrsg.), Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Leverkusen 2000, pp. 149-156.
- Mandl, Heinz/ Krause, Ulrike-Marie: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung et al. (ed.), Lernen in der Wissensgesellschaft. München etc. 2002, pp. 239-266.
- Mandl, Heinz / Winkler, Kerstin: Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule. En: Ludwig J. Issing / Gerhard Stärk (ed.), Studieren mit Multimedia und Internet: Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub? Münster 2002, pp. 31-47.

- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen 2000.
- Moser, Heinz: «Schule im Netz» und die Technikfalle. En: Paolo Barblan; Arnold Koller (red.), Schule im Netz – Chancen und Gefahren. Lenzburg 2003, pp. 105-109.
- MPFS - Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (ed.): Lehrer/-innen und Medien 2003: Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Baden-Baden 2003.
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim 2003.
- Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? En: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26, 2003, pp. 20-28.
- Severing, Eckart: Einsatz neuer Lernmedien im Betrieb – Szenarien und Perspektiven. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BiBB-Fachkongresses. Band II. Berlin 1997, pp. 723-725.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.
- Terhart, Ewald (ed.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.
- Ulich, Dieter / Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. 2ª ed. Stuttgart 2003.
- Vollbrecht, Ralf: Handlungsorientierte Medienpädagogik Ausbildung, Arbeitsfelder, Projektarbeit (Medienpädagogik 3, Kurseinheit 4). Fernuniversität Hagen 2000. Berlin 1997.

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LA POSTMODERNIDAD LATINOAMERICANA: A PROPÓSITO DEL SURGIMIENTO DE NUEVOS ACTORES SOCIALES

*Luis Rigal*³

Introducción

Como culminación de las políticas neoliberales y neoconservadoras aplicadas en Argentina en los últimos quince años –si bien el inicio de las mismas es bien anterior– se ha conformado una *nueva sociedad*: dualismo estructural, concentración de la riqueza, aumento de la pobreza y exclusión social son algunos de sus rasgos más notorios. Consecuencia de todo ello ha sido un fuerte debilitamiento de las clases medias, una importante fragmentación de la clase trabajadora y una creciente asimetría en la distribución del poder.

Esta sociedad emergente se manifiesta particularmente efervescente en lo social: movilizaciones y confrontaciones la atraviesan a diario en toda su geografía. Son prácticas colectivas que trascienden y superan a los tradicionales cauces organizativos –los partidos políticos y los sindicatos– y muestran a un conjunto de nuevos actores sociales configurando un escenario distinto.

Estos nuevos actores reubican en la agenda social y política, de forma novedosa en algunos casos y frontal en todos, la defensa y reivindicación de derechos civiles, sociales, culturales, humanos y ambientales, debilitados y conculcados por las políticas neoliberales.

Sobre las implicancias de esta nueva configuración social y los desafíos que genera en la reflexión sobre la *relación entre educación y ciudadanía* versa este trabajo.

³ Universidad Nacional de Jujuy (Argentina).

1. Una postmodernidad desmodernizada⁴

Modernidad y Postmodernidad han sido en su germen nociones externas a América Latina y tanto sus debates como las instituciones que se han constituido y reformado en nombre de ellas son, en una gran medida, importados desde otro escenario; importación que expresa además la situación de dependencia y dominación en que han estado las sociedades latinoamericanas desde «la primera fase de globalización del capital que llevó a su incorporación forzada al mercado mundial en el siglo XVI»⁵. Esta modernidad se conformó en medio de la influencia cultural hispano-portuguesa, tradicional y autoritaria, de la iglesia católica (sin el peso de la reforma protestante) y del choque con las culturas locales. Además, «no hemos tenido una industrialización sólida ni una tecnificación extendida de la producción agraria, ni un ordenamiento sociopolítico basado en la racionalidad formal (...) Ni el progresismo evolucionista ni el racionalismo democrático han sido entre nosotros causas populares»⁶.

Resultante de esta situación histórica y estructural, la modernidad latinoamericana ha sido descentrada y fragmentada desde su origen y no ha podido proveer una identidad societal integrada, sino más bien una identidad que se expresa metafóricamente como un *espejo trizado*⁷. Espejo trizado –algo así como una no identidad o una identidad híbrida– producto de los efectos culturales de aquellas relaciones de poder y del lugar que América Latina ocupó dentro de ellas. «Trágica paradoja de América Latina: su consolidación postcolonial fue postmoderna antes de ser moderna; y hasta la modernidad a la que consiguió acceder estuvo condicionada (debilitándola) por ese origen postmoderno, fragmentado, particularizado, multinarrativo, en suma, balcanizado»⁸.

Coincidimos con García Canclini cuando afirma que «la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes»⁹.

⁴ Este punto retoma temas tratados en Rigal, Luis: *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina*, dentro del marco latinoamericano, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, cap. 2.

⁵ cfr. Stavenhagen, Rodolfo: «Treinta años después», en *Rev. Crítica Educativa* N° 3, Buenos Aires, 1997.

⁶ García Canclini, Néstor: *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990, pg. 20

⁷ cfr. Brunner, J. J.: *América Latina: cultura y modernidad*, México, Grijalbo, 1992, pgs. 15 - 17.

⁸ Feinmann, José Pablo: «América latina, ahora», en *Diario Página 12*, Buenos Aires, 2003.

⁹ García Canclini, Néstor: *Imaginario urbano*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20.

Es decir, el modelo neoliberal-neoconservador generó un *proceso de desmodernización* latinoamericana: sociedades cada vez más fragmentadas, con elites modernas articuladas con el intercambio global y, en el otro extremo, grandes contingentes de excluidos, en el marco de un orden económico mundial en que aumenta el desempleo y la pobreza, se ensanchan los contrastes socio-económicos, se expande la economía financiera y con ella el rentismo especulativo, aumenta el ingreso que remunera al capital más que al trabajo y se abre velozmente la brecha entre salarios de mano de obra calificada y el resto¹⁰.

Además, esta desmodernización incluyó el desguace del Estado Benefactor y con ello la desaparición de su papel regulador de la vida económica y social y de su aporte –sin bien en muchos casos limitado– a la cohesión y el bienestar sociales, y a una relativa disminución de las desigualdades.

Una consecuencia estructural –no meramente coyuntural– de la aplicación de este modelo fue la importante fragmentación, dispersión y heterogeneización de las clases subalternas y la pauperización de ellas y de importantes sectores de las clases medias (con el notorio aumento del trabajo informal, el trabajo precarizado y la desocupación).

El modelo neo-neo –como afirma Sirvent– ha generado *múltiples pobrezas*, no sólo una *pobreza económica*. «Estas pobrezas se relacionan con carencias en la satisfacción de otras necesidades humanas como, por ejemplo, una *pobreza de protección* referida no sólo a cuestiones de inseguridad y violencia cotidiana sino a la violencia que significa una cultura de la amenaza y el miedo a la pérdida del empleo, a la inestabilidad laboral, a la sanción por el disenso; una *pobreza política* o de participación social en relación con los factores que aún hoy en día reprimen e intentan desarticular nuevas formas de organización social fomentando el individualismo, la fragmentación, el escepticismo político y la desmovilización; una *pobreza de comprensión* que hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano¹¹.

2. La ciudadanía en las sociedades latinoamericanas postmodernas: viejos y nuevos actores

2.1. Acerca de tipos de ciudadanía

¹⁰ Para un tratamiento más detallado de los rasgos del modelo neo-neo cfr. Rigal, Luis: *op. cit.*, pgs. 37 a 49

¹¹ Sirvent, M. T: «La investigación social y el compromiso del investigador : contradicciones y desafíos del presente momento histórico», Revista del IICE-UBA, N° 22, 2004.

2.1.1. La ciudadanía según la ilustración

En el liberalismo la noción de ciudadanía aparece asociada a la noción de derechos. Se trata de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre (libertad, igualdad ante la ley y derecho a la propiedad) y de los derechos de nación (soberanía nacional y separación de los tres poderes).

En 1788 la Declaración de los Derechos del Hombre reafirma la propiedad como derecho supremo. El propietario es a la vez ciudadano; se lo considera un hombre suficientemente esclarecido para escoger sus representantes. Nace así el *sujeto político burgués*. En esta concepción, la educación para la ciudadanía originalmente no formaría parte del universo de la clase trabajadora.

Pero la Ilustración con su sueño de transformación a través de la potenciación de la autonomía de la razón humana, amplía la condición de ciudadano a los no propietarios. Procura la constitución de las clases populares como sujeto de derechos. Lo fundamental era, por tanto, una reforma política donde el hombre se tornase sujeto histórico, capaz de modificar la realidad. Y para tal, se lo necesita *libre y consciente*. La cuestión de la ciudadanía aparece por lo tanto como una cuestión educativa.

2.1.2. Ciudadanía pasiva y capitalismo industrial

Pero a medida que el capitalismo se consolida la educación vuelve a ser pensada por las clases dirigentes como mecanismo de control social. Los teóricos de la economía política la recomiendan para evitar desórdenes. Más tarde, Durkheim justificará la necesidad de una educación moral en función de la división del trabajo y de la cohesión social. El presupuesto básico era que el pueblo instruido fuera ordenado, obediente a sus superiores y no cayera preso de supersticiones religiosas y místicas.

Surge la propuesta de un *ciudadano pasivo*. No importaba el pueblo como sujeto político, tal como preconizaban los ilustrados. Lo que interesaba era que las masas se tornasen ordenadas en su convivencia social, que se quedaran en su *debido lugar*. Lo esencial no era instruir, racionalizar al individuo, sino racionalizar la vida económica, la producción, los tiempos de las personas, el ritmo de los cuerpos, la disciplina de las mentes. O sea, la única educación que interesaba era la formación para el trabajo y la producción de mercadería.

La ciudadanía, así, pasa a tener una connotación eminentemente moral, como obligación, como disciplinamiento para la convivencia social armónica con ciudadanos semejantes.

En este proceso, donde la educación cobra importancia, la práctica pedagógica enfatiza las estrategias de persuasión, esclarecimiento y moralización de cada futuro ciudadano¹².

2.1.3. Ciudadanía social y estado de bienestar

En la precisa concepción de Thomas H. Marshall la noción de ciudadanía aparece provista de un carácter multidimensional: civil, político y social¹³.

La dimensión civil comprende las libertades de pensamiento, de palabra y de culto; el derecho a la justicia y el derecho a la propiedad.

La dimensión política abarca la libertad para participar en la cosa pública, ya sea en forma directa o delegada.

La dimensión social –que supone el acceso al bienestar, a la convivencia social y a una vida digna– constituye, según Marshall, aquella que define a la ciudadanía propia de la instauración del Estado de Bienestar, ya que coloca la dimensión social a igual nivel que las otras dos e introduce «un derecho universal a un ingreso real que no guarda proporción con el valor de mercado de quien lo reclama y pone a cargo de la autoridad pública la obligación de hacerlo efectivo»¹⁴.

Dentro del Estado de Bienestar, el componente social de la ciudadanía estuvo esencialmente asociado a los *derechos laborales*. En Argentina el Estado nacional y popular del peronismo aseguró una ciudadanía social amplia y robusta; por lo tanto, a diferencia de lo que sucedió en otros países de América Latina, no fue necesaria o lo fue en forma relativamente tardía, la constitución de *redes de sobrevivencia*, para suplir las deficiencias de los mecanismos de integración provistos por el Estado o de un mercado insuficientemente expandido¹⁵.

2.1.4. Ciudadanía restringida y modelo neo-neo

¹² cfr. Gohn, Maria da Glória: *Movimentos sociais e educação*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1992, pgs. 11 a 15.

¹³ cfr. Nun, José: *Democracia y gobierno del pueblo gobierno de los políticos?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, pgs. 57 a 60.

¹⁴ Marshall, Thomas: «Ciudadanía y clase social», en Marshall, T. y Bottomore, T: *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza, 1998.

¹⁵ cfr. Svampa, Maristella: *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005, pgs. 73 a 76.

El modelo neo-neo propone una *democracia restringida*, que se consolida con el paulatino debilitamiento del aparato político del estado y de la sociedad civil y su consiguiente escaso control de las reformas políticas y económicas que se desarrollan.

Este énfasis en la necesidad de una democracia restringida ya fue germinalmente enunciada en la década del 70 por los primeros teóricos del neoconservadurismo, cuando advertían «que algunos problemas de la gobernabilidad provienen de un exceso de democracia»¹⁶. El modelo neo-neo retoma la concepción de la *ciudadanía pasiva*, que deviene débil, intermitente, desencantada y alejada de la cosa pública.

Esta ciudadanía pasiva puede entenderse:

- como *ciudadanía tímida*, propia de una concepción atenuada y restringida de la democracia;
- como *ciudadanía acrítica*, «práctica social no problemática que hace una lectura no crítica de su herencia cultural»¹⁷;
- como *ciudadanía fragmentada y apática*, producto de una sociedad con débiles tramas asociativas, muy impregnada de la ética neo-darwinista;
- como *ciudadanía consumidora cultural*, para un modelo que necesita receptores pasivos e individuales de los numerosos y heterogéneos flujos de información y de bienes¹⁸.

El límite que se le impone a esta democracia restringida es quedar subordinada al *normal funcionamiento del mercado*. Así, el sesgo economicista del neo-liberalismo confunde *ciudadano con agente económico, con cliente, con consumidor*, confusión que expresa un profundo desprecio a la preocupación moderna por la ciudadanía, su sometimiento al mercado y una reducción de la noción de democracia al entenderla como proceso fundamentalmente económico que se manifiesta a través de las elecciones del consumidor¹⁹. Resulta así una ecuación perversa: *quien no puede consumir no es ciudadano*, con lo que se hace reposar la condición ciudadana en la propiedad privada y en el consumo.

2.1.5. Ciudadanía mínima: los pobres en el modelo neo-neo

¹⁶ Cfr. Huntington, Samuel P.: *The crisis of democracy*, New York, University Press, 1991.

¹⁷ Giroux, Henry: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993, pg. 85.

¹⁸ cfr. Rigal, Luis: «Escuela, ciudadanía y postmodernidad progresista», en *Revista Crítica Educativa* N° 3, Buenos Aires, 1997.

¹⁹ cfr. García Canclini, N: *op. cit.*, 1997, cap. 1.

2.1.5.1. Sobre la noción de ciudadanía mínima

La ciudadanía propuesta a los sectores *no propietarios y no consumidores* supone no sólo la pérdida de los derechos sociales (en especial los laborales) sino también la severa limitación de los derechos políticos, por la carencia de ámbitos participativos y organizativos que los incluyan y les permitan acceder de alguna manera a la toma de decisiones.

Para intentar mitigar los efectos de esta verdadera *no-ciudadanía* en nuestros países se han aplicado políticas sociales compensatorias y focalizadas que apoyadas en la autoorganización comunitaria y la creación de redes de sobrevivencia promovieron una *ciudadanía mínima* bajo la mirada vigilante y controladora del Estado.

Como acertadamente señala Nun, en la medida que no se re-establezcan sistemas universales de protección social, el intento de aplicar medidas con pretensión igualitaria en sociedades muy desiguales conduce casi siempre a reforzar la desigualdad. Además, las políticas compensatorias y focalizadas consagran la segmentación entre los ciudadanos plenos y el resto. Se añade a esto el hecho de que, con bastante frecuencia, lo que buscan estas políticas no es tanto la eficiencia del gasto social y el aumento de la participación sino lisa y llanamente evitar desbordes peligrosos, conteniendo a los sectores marginalizados al costo más bajo posible²⁰.

2.1.5.2. Las implicancias de esta concepción para la educación y la escuela²¹

Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía nuestra escuela de la modernidad era sólo para formar un ciudadano casi abstracto: suponía un «forzamiento» que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas. El intento de «integrar» a la sociedad emergente, para que se pensara y la pensarán como una totalidad armónica, hizo que se negara su profunda heterogeneidad: fueran tratados como sujetos indistintos el campesino, el habitante de la ciudad, el nativo, el extranjero, el católico y el protestante. Integración e igualación eran impuestos casi autoritariamente²².

Pero, ¿cómo propone el discurso neoliberal superar esta falsa homogeneización? Según algunos autores, «las transformaciones sociales que se produjeron en las últimas décadas del siglo XX crearon el contexto social, ideacional y político que permitió introducir el *concepto de equidad*

²⁰ cfr. Nun, J.: *op. cit.*, pgs. 137 a 144.

²¹ Para un tratamiento más pormenorizado, cfr. Rigal, L.: *op. cit.*, pgs. 151 a 159.

²² cfr. Puiggros, Adriana: *Volver a educar*, Buenos Aires, Airel, 1995.

como complementario y, para algunos sectores, superador del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes, para grupos sociales en los que el rasgo más destacado es la distancia social y no la homogeneidad. Situación que requiere sustituir políticas comunes para todos, por otras que atiendan de manera específica carencias desiguales»²³.

Pero de este modo se deslegitima el sueño de la igualdad homogeneizante de la escuela de la modernidad y se la reemplaza por la *discriminación positiva* que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos. Se diluye así el carácter universal del derecho a la educación. Se acepta la fragmentación de la sociedad, su dualización, profundizada hasta el extremo por esta misma concepción económica-social y la «naturalización» de esta realidad. Se reemplaza el discurso de la igualdad por el de la equidad, que, en palabras de Carlos Cullen, es la *acepción más pobre de la noción de justicia*: la que sólo compensa.

El efecto aparentemente democrático de dar más al que menos tiene corre el riesgo de diluirse frente al efecto discriminador de la operacionalización de la equidad, que obliga a la escuela a un asistencialismo imprescindible. El imperativo de la equidad, aparece por lo menos tan contradictorio para la construcción de una ciudadanía de derechos, como el de la igualdad defendida desde una supuesta homogeneidad social, si bien este discurso, aunque ilusorio, creaba conciencia de derechos.

Al encarar el tratamiento del tema de la pobreza y la exclusión, y adoptar el concepto de equidad, el discurso oficial no profundiza el análisis del impacto estructural de la globalización en el marco del modelo neo-neo, como acentuador de desigualdades. Queda así inscripto en la ya mencionada ética básica del neoliberalismo: *la exclusión sin culpa, la pobreza como costo inevitable y casi insuperable*. Pobreza y exclusión, por lo tanto, dejan de ser un problemas de justicia social (la búsqueda de la igualdad) y pasan a ser problemas de *caridad* (abordada en términos de asistencia y compensación). Se justifica así la regresión de las políticas sociales, se acepta la desigualdad: el pobre no es considerado un agente económico, es un mero agente social destinatario de políticas asistenciales focalizadas.

El modelo compensatorio genera *políticas focalizadas* –contracara de las políticas universalistas de la escuela de la modernidad– funcionales al mantenimiento de la fragmentación y la segmentación sociales. No entran en colisión con el proceso de dualización sino que procuran coadyuvar a una coexistencia menos conflictiva entre los polos.

El nudo principal de la perspectiva de la equidad es la diferencia, conceptualizada como carencia. Quien carece de algo debe ser compensado por la falta con la reposición de los bienes y servicios de los que en su momento fue privado: la preocupación es el reconocimiento de la diferencia, no la superación de la diferencia.

Aparece así un nuevo sujeto –el *carenciado*– incapaz de proporcionarse a sí mismo el sustento material: carece de las competencias y habilidades requeridas para obtener del mercado

²³ cfr. Feijoo, M: *Equidad social y educación los los años 90*, Buenos Aires, iipe-unesco, 2000, pg. 15.

los recursos que se requieren para el autosostén y se constituye, por lo tanto, en potencial receptor de la asistencia que proporcionan las agencias estatales.

Esta conversión del pobre en carenciado resulta un desplazamiento que diluye sus derechos como ciudadano, muchos de ellos constituidos históricamente a través de largas luchas que lo tuvieron como protagonista.

Como el modelo no se propone eliminar las situaciones de pobreza, el currículo escolar incorpora la noción de *sujeto asistido*, expresión del predominio de lo asistencial sobre lo pedagógico.

Es decir, en la práctica se erosiona el *ideal de inclusión* propio del sistema educativo de la modernidad y se lo reemplaza por un *sistema educativo dual*:

- espacio de *asistencia* para los pobres;
- espacio de *competitividad* para lo no-pobres.

2.2. Algunos rasgos de la nueva sociedad que se constituyó en Argentina durante los últimos 15 años

La consolidación del proyecto neoliberal generó varios fenómenos que agravaron la situación de múltiples pobreza. Por un lado, la desocupación, el miedo a la pérdida de empleo agravaban la pobreza de protección, el miedo a la sanción por el disenso, el miedo a la participación. La desocupación operó realmente como un *disciplinador social*, como mecanismo privilegiado de control social.

Por el otro, la agudización del individualismo, la crisis de participación, la crisis de confianza y credibilidad, la fragmentación, el egoísmo, el clientelismo político, la manipulación y cooptación por parte de los organismos de gobierno, herían la participación de la población en organizaciones formales²⁴.

Los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001²⁵, reafirmaron la *aguda crisis de institucionalidad y de representación de las organizaciones políticas*, apareciendo en la mayoría de los casos

²⁴ Sirvent, M. T.: *op. cit.*

²⁵ «El 19 y 20 de diciembre de 2001 fue la culminación de un proceso de varios días que desencadenó la renuncia del entonces presidente de la nación, Dr. Fernando de la Rúa, y todo su gabinete. En la noche del 19 de diciembre, en respuesta al estado de sitio decretado por el gobierno, se congregaron miles de argentinos en distintas plazas y calles del país, sobre todo en Capital Federal, donde una multitud de personas de los diversos barrios de la ciudad de Buenos Aires salieron “caceroleando” por las calles y llegaron hasta Plaza de Mayo. Desde estos sucesos comenzaron a generarse en Capital Federal y todo el país asambleas barriales constituidas por una diversidad de sectores sociales. A partir de estas manifestaciones se constituyen nuevas formas de expresión de la protesta popular y de búsqueda de instancias alternativas de participación social, y se consolidan otras formas

deslegitimadas ante importantes sectores de la población e incapacitadas de asumir la defensa de sus intereses y necesidades, y marcaron una ruptura masiva de la aceptación sumisa y naturalizada de la injusticia social, la pobreza y la carencia de participación y representación.

Estas rupturas –como señala Boaventura de Sousa Santos– expresan la necesidad de «... superar esta democracia que restringe el espacio público al político, que vacía al espacio político de las luchas político ideológicas y que deja que el poder social embista a la sociedad de una manera salvaje, no regulada, porque la liberalización de la economía, lo que se ha dado en llamar la desregulación, se da, exactamente, para que este poder salvaje siga cada vez más fuerte...»²⁶.

Este proceso, complejo y contradictorio, de disolución –reconstrucción del tejido social y de la organización social y de pérdida de legitimidad de los actores colectivos tradicionales–, está signado también por la aparición de nuevos actores: trabajadores desocupados (piqueteros, cartoneros); fábricas recuperadas; asambleas barriales; ambientalistas; y por el fortalecimiento de otros movimientos sociales (campesinos, derechos humanos).

Estos movimientos sociales incipientes o consolidados, expresan en sí mismos una crítica a la «democracia estadística», aquella que reduce la acción colectiva a un agregado de individuos cuya igualdad política ante las urnas debilita precisamente el igualitarismo social que nacía de otra forma más comunitaria y compleja de entender el gobierno de participación desde la ciudadanía activa²⁷.

Para entender este fenómeno desde lo más estrictamente estructural conviene tener en cuenta que las mencionadas propuestas estatales de *autoorganización comunitaria* y de *participación en redes de sobrevivencia* generaron una importante expansión de organizaciones de base territorial²⁸. Paradojalmente, instaurados como espacios para el control y la donación a través de políticas sociales focalizadas y compensatorias se constituyeron –al igual que en otros países de América Latina– en gérmenes de *nuevos movimientos* sociales.

Este es el caso del *movimiento de trabajadores desocupados*. En la conformación de la identidad de este movimiento se articulan novedosamente: una determinada inserción territorial; un nuevo formato de protesta –los cortes de ruta; una nueva modalidad organizativa– la asamblea, superadora al menos transitoriamente del tradicional clientelismo; un modelo de representación más cercano a la base.

nuevas de organización popular que ya venían desarrollando su historia, como la de los movimientos piqueteros, conformados principalmente por trabajadoras y trabajadores desocupados», Sirvent, M. T.: *op. cit.*

²⁶ Santos, Boaventura de Sousa: «Las tensiones de la modernidad», en Monereo, M. y Riera, M (eds): *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Barcelona, El Viejo Topo, 2001.

²⁷ cfr. Martínez Bonafe, Jaume: «Escuela pública, democracia y poder», en AAVV: *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona, Graó, 2003, pgs. 7 y 8.

²⁸ En lo que sigue, cfr. Svampa, M: *op.cit.*, caps. 6, 7 y 8.

Las bases sociales de estos movimientos muestran un predominio de jóvenes y mujeres y –quizás su nota más distintiva pensando en las implicancias educativas de la misma– una fuerte heterogeneidad social ya que provienen de trayectorias y saberes muy dispares y sus recursos culturales y simbólicos son también disímiles.

Otra manifestación de estos nuevos movimientos han sido las *asambleas barriales* que, con predominante participación de la clase media, aparecieron en la ciudad de Buenos Aires, en el Conurbano bonaerense y en algunas ciudades del interior del país como un espacio de organización y deliberación que rompió con las formas tradicionales de representación política, procuró otra forma de autoorganización de lo social, con aspiraciones a la horizontalidad y proclive a la acción directa.

Pese a su efímera existencia masiva –sólo han perdurado pocas de ellas– confirman la gestación de un nuevo modelo de militancia, marcado por la acción directa, la democracia por consenso y la construcción de colectivos y estructuras de organización flexibles y antiburocráticas, de carácter local y barrial²⁹.

También han surgido más recientemente formas de participación ciudadana que se definen por la defensa del territorio, del medio ambiente y de los bienes naturales: son movimientos que se oponen a la instalación de empresas transnacionales por el impacto negativo que en términos ambientales o económicos tendría la misma³⁰.

En síntesis, en su dinámica «el sistema político argentino existente realmente funciona hoy con organizaciones sociales muy representativas de sus bases, aguerridas, dotadas de fuerte capacidad de movilización y de formidable astucia mediática, muy jacobinas, muy poco inclinadas a la negociación»³¹.

El período de crecimiento de los movimientos de trabajadores desocupados en autonomía y confrontación con el Estado y con el poder político tiende a modificarse a mediados del 2003, cuando desde el gobierno se perfila la hipótesis de integrar e institucionalizar al menos una parte de dicho movimiento. Entre otras cosas la masificación de los planes sociales y el surgimiento, con resabios clientelistas, de la figura del mediador, incrementan la dependencia respecto del Estado y marcan una reaparición de la política asistencialista.

De todos modos, la experiencia señala múltiples logros obtenidos en términos de autoorganización, democratización y en experiencias de autogestión: pequeña producción (talleres, panaderías, huertas), alfabetización, apoyo escolar, salud.

²⁹ Svampa, M: *op. cit.*, pgs. 266 a 271.

³⁰ Svampa, M. *op. cit.*, pg. 288.

³¹ Wainfeld, Mario: «Una sorpresa que se venía venir», en *Diario Página 12* N° 6224, marzo 2006.

Como corolario podemos afirmar que ya sea que la identidad de estos nuevos actores sociales aparezca más ligada a movimientos reivindicativos o a movimientos antagónicos, de todos modos expresan una *lucha por la desnaturalización de las desigualdades sociales*³².

3. Nuevos actores sociales y ciudadanía colectiva

En su origen, el término movimientos sociales alude a nuevas formas de acción colectiva de sectores de la sociedad –afectados en cualquiera de las dimensiones de su condición ciudadana por las políticas vigentes– que se organizan para reivindicar sus derechos.

Estos movimientos que surgieron en América Latina en las décadas de los 70 y los 80, resultaron novedosos en relación con el movimiento obrero clásico porque expresaban públicamente temáticas y conflictos que tradicionalmente se habían considerado como propios del ámbito privado –respeto por las diferencias de género o de etnias; preservación del medio ambiente– y promovían el desarrollo de formas organizativas más democráticas. En nuestro país, además, las organizaciones de derechos humanos tuvieron una especial relevancia con su aporte a la articulación multiorganizacional.

Como hemos visto, lo sucedido desde los años 90 lleva a complejizar el concepto de movimiento social, en la medida que muestra la incorporación de nuevos actores sociales y de múltiples acciones colectivas, encarnando cada uno de ellos una modalidad de resistencia a las estructurales vías de exclusión social vigentes.

3.1. La ciudadanía colectiva: el modelo construido por los nuevos actores sociales

Brota entonces un nuevo concepto de ciudadanía –la *ciudadanía colectiva*– elaborado a partir de las mencionadas experiencias de autoorganización colectiva y de confrontación en el espacio público.

Esta ciudadanía, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, expresa que la gente se ha tomado la democracia en serio, es decir, la idea de que puede manifestarse y diseñar nuevas formas de confrontación. Muestra un potencial contrahegemónico que no viene de los partidos sino que ellos son desafiados y presionados por los movimientos sociales³³.

³² Svampa, M: *op. cit.*, pgs. 259 a 261.

³³ Cfr. Santos, Boaventura de Sousa: Entrevista en Diario *La Jornada*, México, Julio 2005.

Desde nuestra práctica político intelectual se plantea el desafío de pensar críticamente qué es este nuevo espacio social con un conjunto de actores sociales en su interior que deben ser analizados y comprendidos en términos de su singularidad heterogénea, compleja y contradictoria. Requiere elaborar nuevas categorías conceptuales y teóricas para entenderlos, sin reificar su realidad y su papel, sin forzarlos desde la teoría a convertirse en el tan anhelado sujeto revolucionario.

Como señala Maristella Svampa, «ni pueblo ni clase trabajadora como antaño; ni ejército industrial de reserva ni nuevo lumpenproletariado: carácter multiforme y heterogéneo, informalidad, tradición obrera y militancia política, rabia juvenil y talante antirrepresivo y anticapitalista, protagonismo femenino y trabajo comunitario»³⁴.

No olvidar tampoco que esta reflexión crítica se da en medio de una disputa hegemónica en la cual los mecanismos del poder siguen operando en la construcción de categorías distorsionadoras para pensar la realidad –los trabajadores desocupados reducidos a piqueteros obstructores y violentos; la inseguridad urbana analizada desde una perspectiva individualista, reduccionista y represora– que descalifican actores y luchas pero, fundamentalmente, tratan de debilitar y negar las demandas sociales.

3.2. El carácter educativo de los nuevos actores sociales

3.2.1. Centralidad de la educación

En los movimientos sociales, la educación ha ocupado un lugar central en la acepción colectiva de ciudadanía, porque ella *se construye en un proceso de lucha que, en sí mismo, es un proceso educativo*.

Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito del relevante lugar de la educación en su proceso de organización y crece en los protagonistas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento, que lleva a la construcción de la ciudadanía colectiva como producto de un proceso interno de recuperación y reflexión sobre las prácticas desarrolladas³⁵.

Por otro lado, aparece una demanda social y educativa y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en

³⁴ Svampa, M.: *op. cit.*, pg. 296.

³⁵ Gohn, M.: *op. cit.*, pg. 16.

situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales y «... con la impronta del movimiento»³⁶.

Son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como por ejemplo: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc.

3.2.2. Dimensiones que se articulan en la construcción del carácter educativo de los movimientos sociales

Acá hablamos de una concepción de educación que no se restringe a un aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico³⁷.

Dimensión de la organización política

La conciencia adquirida progresivamente a través de conocimientos sobre cuales son los derechos y los deberes de los individuos en la sociedad hoy, en determinadas cuestiones por las que se lucha, lleva concomitantemente a la organización social y a la acción colectiva.

La construcción de ciudadanía colectiva se realiza cuando, identificados los intereses opuestos, se elaboran estrategias de formulación de demandas reivindicación de derechos sociales y tácticas de enfrentamiento de los oponentes.

Esta dimensión rescata elementos de la conciencia fragmentada de las clases populares, ayudando a su articulación, en el sentido gramsciano de construcción de puntos de resistencia a la hegemonía dominante.

Dimensión de la cultura política

³⁶ Expresiones de la exposición de miembros de movimientos sociales en un panel de diálogo de la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto 2004). cfr. Sirvent, M. T.: *op. cit.*

³⁷ cfr. Gohn, M.: *op. cit.*, pgs. 17 a 21.

Las experiencias del pasado, la memoria de las luchas contra la opresión y la negación de derechos, la represión, son rescatadas en el imaginario colectivo en forma que favorezca la lectura del presente. La fusión del pasado y el presente se transforma en fuerza social colectiva organizada.

Desde lo pedagógico aparecen principios orientadores de una construcción colectiva que proponen una metodología de acción según las necesidades coyunturales.

El predominio en estos nuevos movimientos de las *prácticas asamblearias* marca, desde varios puntos de vista, un lugar de potenciación de la política; apunta a instaurar un espacio de deliberación y toma de decisiones más democrático y participativo; contribuye a formular un sentido colectivo de lo político y posibilita la reconstrucción de la identidad individual mediante la revalorización de las competencias y las experiencias, tan castigadas por el proceso de descolectivización que está en la base de la desocupación y la precarización laboral³⁸.

Dimensión de la inserción espacial

La voluntad de apropiación de espacios públicos constituye un aprendizaje que contribuye al desarrollo de conciencia de ciudadanía en el sentido del uso de la cosa pública.

Plantea la reconstitución de una dimensión que supere la visión dicotómica que enfrenta de manera absoluta «lo estatal» con «lo privado». Esa dimensión es *lo público*, entendido como un «espacio que pueda asegurar en los más extendidos ámbitos de la vida colectiva una mayor información, participación y descentralización de las decisiones»³⁹, espacio, además, facilitador de organización.

En este sentido, los movimientos sociales organizan fuerzas políticas en los que podemos llamar *espacios públicos alternativos*, que no son facilitados por la política oficial sino que son conquistados por las bases sociales.

³⁸ Sampa, M: *op. cit.*, pg. 251.

³⁹ Portantiero, Juan Carlos: «La múltiple transformación del estado latinoamericano», *Revista Nueva Sociedad* N° 104, Caracas, 1988.

4. Para una ciudadanía colectiva activa: empoderamiento político y democracia radical

4.1. La noción de empoderamiento político

El término *empoderamiento* es sumamente equívoco. A menudo aparece usado en forma indiscriminada en el discurso de los gobiernos o de las organizaciones no gubernamentales, despojado de un sentido estrictamente político. Se lo entiende como un proceso mediante el cual los individuos obtienen el control de sus decisiones y acciones relacionadas con su bienestar; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones para su mejoramiento y el de su comunidad.

En esta línea, dicen Awad y Mejía que empoderamiento «que es sujeto y que es verbo, se refiere al desarrollo en cada persona de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera conciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad (...) Reconocemos que en toda relación entre sujetos está presente el poder, reproduciendo la dominación –exclusión–. Por eso es necesario visibilizar el poder y develarlo cuando aparece como opresión en los procesos de saber y conocimiento en la vida social, para construir un poder diferente»⁴⁰.

Nosotros queremos *recuperar el sentido político del término*, despojándolo de ciertas limitaciones minimalistas que parecen subyacer a las anteriores definiciones⁴¹. Esto significa ampliar sustancialmente el alcance del mismo. Sólo entendemos que existe empoderamiento en la medida que la autonomía que logre el sujeto –sea individual

o colectivo– redunde en un aumento de su poder para influir en la toma de decisiones centrales de la sociedad en que vive.

4.2. La redefinición de la noción de democracia: la democracia radical

Según Laclau y Mouffe, en el concepto de *democracia radical*⁴²:

⁴⁰ Awad, M. y Mejía M. R.: *Pedagogías y metodologías en educación popular*, Bogotá, CINEP, 1998, mimeo, pg. 18.

⁴¹ cfr. Shor, Ira: *Empowering education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992, cap. 1.

⁴² cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1989, pgs. 188 a 217.

- Desaparece la noción de sujeto como entidad unitaria; se abre el camino al reconocimiento de los antagonismos constituidos a partir de diferentes posiciones del sujeto. Esto llevaría a una *concepción pluralista y democrática*.

- Se propone la articulación de las luchas contra las diferentes formas de subordinación y contra las diferentes restricciones a la libertad y la igualdad. Para que la defensa de los derechos de los obreros no se haga, por ejemplo, a costa de los derechos de las mujeres o de los aborígenes es necesario que se establezca una equivalencia entre estas diferentes luchas: esto solo es posible a través de la articulación hegemónica. Por tanto, la vigencia del concepto de hegemonía apunta a no dispersar las posiciones de sujetos subalternos sino a establecer vínculos históricos contingentes y variables (como dijimos antes, un discurso que articule desde la condición de subalternidad).

De este modo, se supera la *concepción de democracia de la modernidad*: espacio público –ligado a la noción de ciudadanía– en el que se borraban las diferencias. En esta nueva concepción se trata de entender a la democracia como una lógica de articulación de diferencias y de eliminación de *todas las formas de subordinación*.

El espacio democrático, así, posibilita la confrontación y la articulación de las luchas contra las diferentes formas de subordinación vividas como opresoras (antagónicas) y dominadoras (ilegítimas). Se propone a los ciudadanos como sujetos colectivos organizados alrededor de las distintas determinaciones contradictorias de la subordinación.

Esta posición redefine el papel teórico del concepto de hegemonía: apunta ahora a *no dispersar las posiciones del sujeto y entre los sujetos, sino a articularlos*. Es decir, contribuir a establecer vínculos históricos, contingentes y variables. La articulación hegemónica se puede dar desde las posiciones de *subalternidad y subordinación* (en términos económicos, de género, de etnia, generacionales, etc.)

5. La teoría subyacente: apuntes para pensar la relación educación-movimientos sociales⁴³

5.1. Los movimientos sociales como sujetos

En los análisis críticos modernos de la educación estuvo siempre presente la noción de un sujeto con una conciencia unitaria, homogénea y centrada. Así se podían suponer dos estados:

⁴³ En lo que sigue, cfr. Rigal, L.: *op cit.*, pgs. 112 a 124.

- i. sujeto alienado, inconsciente, preso de las ilusiones de la ideología dominante (*conciencia ingenua*);
- ii. sujeto consciente, lúcido y autónomo en la determinación de su vida y destino social (*conciencia crítica*).

En el intento de enmarcar teóricamente a los movimientos sociales, coincidimos con el pensamiento postestructuralista que critica esa categoría de sujeto entendido como una unidad cartesiana y propone pensarlo como descentrado, contradictorio, fragmentado, resultado de múltiples determinaciones, que generan una pluralidad de posiciones de sujeto⁴⁴. Por lo tanto, su identidad no se da sólo a partir de la materialidad (su lugar en las relaciones sociales de producción, como entendía el marxismo clásico), sino también por su posición de género, de etnia, generacional, etc.

Predomina así un énfasis en la heterogeneidad y no en la homogeneidad propia de la noción tradicional, que suponía la unidad de las posiciones de sujeto de cada uno de los actores.

La conciencia del sujeto será entonces siempre parcial, incompleta, producto de esas múltiples determinaciones que en general son contradictorias. Esto tiene algunas consecuencias pedagógicas: no es posible, por ejemplo, el dualismo de pasaje postulado en la concepción tradicional –de conciencia ingenua a conciencia crítica– en la medida que tal oposición binaria queda superada por una perspectiva dialéctica y compleja de la constitución de la subjetividad.

De todos modos, el punto central en dicha complejidad es el modo como se produce la articulación entre las distintas posiciones y si hay alguna de ella que sobredetermina a las demás. En este sentido, nos reconocemos profundamente gramscianos: las *posiciones constituidas alrededor de la contradicción capital – trabajo son nucleares*.

Esta perspectiva reitera la relevancia teórica del concepto de *hegemonía*, en la rica elaboración gramsciana. En relación con lo dicho, la hegemonía apunta a *no dispersar las posiciones de sujeto sino articularlas* –estableciendo vínculos históricos, contingentes y variables– por ejemplo, desde la propia condición de subalternidad⁴⁵.

Pero aceptamos también que la complejidad supone multiplicidad de antagonismos y que, por lo tanto, la superación de situaciones de subordinación en el campo de las relaciones de producción no necesariamente supone la abolición de otras desigualdades que experimenta un sujeto (por su posición de género, de etnia, etc.).

⁴⁴ cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, pgs. 132-141.

⁴⁵ cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, cap. 4.

5.2. Pedagogía para lo diferente y lo desigual

Desde las nociones de *empoderamiento político* y *democracia radical* podemos formular algunos aportes para una teoría educativa de la diferencia y la igualdad, aplicables sustantivamente a una reflexión teórica sobre la relación educación-movimientos sociales.

Coincidente con nuestra visión del sujeto, se supera la concepción de democracia de la modernidad: espacio público –ligado a la noción de ciudadanía– en el que se borraban las diferencias. Ahora, se trata de entender a la *democracia como una lógica de articulación de diferencias y de eliminación de todas las formas de subordinación*.

Una pedagogía acorde con esta perspectiva debe ser una *pedagogía de los límites*, centrada en las representaciones y prácticas culturales de los que se sienten diferentes en el marco de fronteras geográficas, ocupacionales, de género, lingüísticas y étnicas⁴⁶. Pedagogía que reconoce la diversidad y multiplicación de identidades sociales, sin relegar la importancia que los condicionamientos materiales tienen en la construcción de las mismas, poniendo freno a las posibilidades de transformación y gestión de los sujetos.

Nuestra concepción sociopedagógica –que reconoce la operación simultánea de complejidad cultural y dualización socioestructural– ve al problema de la *exclusión social* –en tanto que lo que expresa es antes que una diferencia, una desigualdad, una aguda condición de subalternidad– tanto o más grave que el de la homogeneización.

De este modo, la reconstrucción del sentido la educación para una *democracia plural* tiene que hacerse partiendo de los valores de *igualdad, libertad y diferencia*, y aceptando la tensión dinámica existente entre ellos⁴⁷.

5.3. La educación como resistencia

La resistencia –concepto central en una teoría crítica de la educación– hay que entenderla como una mirada dialéctica de la intervención humana. Revaloriza el papel de los sujetos, los movimientos sociales, tanto en sus confrontaciones cotidianas como en sus propuestas y prácticas sociales.

⁴⁶ cfr. Giroux, H. y Flecha, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992, cap. 5.

⁴⁷ cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, pg. 207.

Entender a la *educación como resistencia*, no como complacencia, y a la *resistencia como esperanza* ubica a los sujetos como protagonistas de la historia en la búsqueda de un más allá distinto. Expresa una ética que relaciona la resistencia con el concepto de emancipación que afirma que la máxima posibilidad de realización del hombre es en *autonomía y libertad*.

La educación entendida como resistencia y lucha se formula como concreción político-pedagógica de la dialéctica que destaca su papel en una sociedad democrática, en la medida que entendemos que la lucha –entendida como contradicción– es una categoría histórica que no niega la posibilidad de acuerdos entre las partes antagónicas. Los acuerdos forman parte, igualmente, de la lucha⁴⁸.

En fin, de lo que se trata, una vez más, es de diseñar un futuro distinto. Paulo Freire afirmaba «si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, sólo hay adiestramiento instrumental»⁴⁶. El sueño, la lucha, la esperanza la convierte en un momento de la praxis social destinada a ser *productora de sentido, con intencionalidad de transformación social*. Sólo así la educación puede ser crítica y emancipadora.

5.4. La Finalidad de la escuela en relación a los movimientos sociales

Nuestra convicción es que la escuela para nuestra época debe ser profundamente *crítica y democrática* y cumplir tres tareas centrales:

- Criticar la injusticia.
- Formar para un trabajo digno.
- Formar ciudadanos protagonistas y activos⁴⁹.

Confrontada esta escuela con la realidad de los movimientos sociales, desde sus tareas centrales debe:

- Incorporar una reflexión sustantiva –recuperada pedagógicamente– sobre los nuevos sujetos de las actuales prácticas de confrontación contra el modelo dominante y sus prácticas educativas emergentes. «Fijar la atención y la mirada no sólo en lo que se fractura sino en lo que surge, no sólo mirar lo instituido sino lo instituyente: no sólo ha sucedido en la Argentina la pérdida del trabajo, y con ella de la identificación a partir de las relaciones laborales, sino que se han dado procesos de agrupamiento a partir del no-trabajo que a su vez han permitido percibir

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Freire, Paulo: «Escuela pública y educación popular», en Freire, P: *Política y educación*, México, Siglo xxi, 1992.

que más de una década de desindustrialización y desocupación no han dado por olvidadas las tradiciones vinculadas con la ocupación estable y sus derechos, así como no han perimido las expectativas puestas desde amplios sectores subalternos en la escolarización»⁵⁰.

- Rescatar lo que manifiestan los movimientos sociales en términos de aprendizaje y ejercicio de ciudadanía; la escuela no sólo debe transmitir contenidos sobre democracia y ciudadanía; también debe recuperar y valorizar prácticas democráticas de diversos actores colectivos (en modo especial, los movimientos sociales)

- Pensar lo público según la complejidad de nuestras sociedades: por lo tanto debe resaltarse su carácter *heterogéneo, multisocial y multicultural*.

La escuela debe contribuir al fortalecimiento de lo público como *espacio democrático*: para ello debe facilitar el encuentro y la articulación de actores sociales para el ejercicio de prácticas democráticas y de formación de protagonistas activos; así se podrá constituir en un espacio que brinde una oportunidad real (no meramente simbólica) de participación⁵¹. El desafío para esta Escuela es «convertirse en un lugar significativo para construir relaciones emancipatorias dentro de una concepción y una estrategia que faciliten la constitución de lo público»⁵².

La escuela es concebida así como una forma de política cultural que conforma una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social y la pedagogía que emerge de esta concepción crítica se funda en la convicción que para la escuela es una prioridad ética *dar poder al sujeto social* facilitándole la atribución de sentido crítico al dominio de habilidades cognoscitivas y técnicas⁵³.

⁵⁰ Neufeld, M. R.: *op. cit.*, pg. 10. Cfr. Sirvent, M. T.: *op. cit.*

⁵¹ cfr. Sirvent, María Teresa: «Estilos participativos: sueños o realidad.», *Revista Argentina de Educación*, AGCE. Año III, N° 5, Buenos Aires, 1984.

⁵² cfr. Giroux, H.: *op. cit.*, 1993, cap. 5..

⁵³ Cfr. Rigal, Luis: «La escuela popular y democrática: un modelo para armar», *Revista Crítica Educativa* N° 1, Buenos Aires, 1996.

LOS SOLDADOS RASOS DE LA MODERNIDAD. LA DIALÉCTICA DEL CONSUMO CULTURAL Y LA ESCUELA DEL SIGLO XXI⁵⁴

*Paul Willis*⁵⁵

Los estudiantes son inconscientes soldados rasos en el ancho frente de la modernidad, involuntarios y desorientados conscriptos en batallas que nunca son explicadas.

Especialmente los estudiantes de clases trabajadoras y subordinadas, son los materiales vivos «obligados» de los modelos e imaginarios futuros de una generación hacia la siguiente; imaginarios institucionales de inmenso poder social pero frecuentemente asumidos sin los rudimentos de una imaginación sociológica o etnográfica. Lo que es crucial, pero se olvida, es que las olas de la modernización técnica y económica impulsada «desde arriba», no están sincronizadas con las olas de la modernización «desde abajo», a menudo están antagónicamente relacionadas, asociadas pero usualmente desencontradas. Se podría decir que la modernización técnica no combate al caos, al pasado recalcitrante, o a un tipo equivocado de futuro, sino a su propio alter ego, al modernismo cultural, tal como éste se expresa en la mayoría de la población pobre. Aunque con frecuencia se interponga en su camino, es más frecuente que la última tienda a creer en el «progreso» y ciertamente, condiciona, de modo profundo, cómo es desplegada social y culturalmente, en especial, asegurando la desigualdad de las formas de estabilidad social. Las escuelas son uno de los principales sitios para el despliegue dialéctico de estas contradicciones y disyunciones mutuamente relacionadas. Los malentendidos sobre esta cuestión, subyacen a los más «urgentes» debates educativos: desde el debate tradicionalismo vs. progresismo, hasta el

⁵⁴ Este artículo fue originalmente publicado en la Harvard Education Review. Traducción: Adriana Marrero (Universidad de La República, Uruguay). Se ha optado por traducir *the lads* por «los amigos». Rafael Feito, en su traducción de *Aprendiendo a Trabajar* publicada por Akal, utiliza la expresión «los colegas». Ambas expresan la idea de camaradería entre este grupo de jóvenes y la exclusión de los que no pertenecen a él. *Commonwealth* no se tradujo.

⁵⁵ Keele University.

debate canon vs. multiculturalismo. Aunque estén bajo nuestras propias narices, hay algunas lecciones que no se aprenden nunca.

La juventud está siempre entre quienes primero experimentan, de primera mano, los problemas y las posibilidades de las sucesivas olas de modernización técnica y económica que atraviesan a las sociedades capitalistas. Los jóvenes responden de modos caóticos y desorganizados, pero con lo mejor de sus habilidades y con pertinencia, a las posibilidades reales de sus vidas –tal como las ven, las viven y las encarnan–. En realidad, estas respuestas se encuentran engarzadas en los flujos de la *modernización cultural* pero pueden parecer, a los ojos adultos, como misteriosas, problemáticas, incluso chocantes y «antisociales».

Pero si miramos de cerca las estrategias incorporadas y engarzadas, y la conducta cultural de los jóvenes, podemos aprender mucho sobre el impacto social y la naturaleza social de los procesos de modernización tomados integralmente como técnicos y culturales.

Aun cuando las actividades y procesos en cuestión atraviesan a los países centrales industrializados de Occidente, y aun cuando algunas de sus versiones de más rápido y alto impacto caracterizan también al desarrollo en el tercer mundo, tomaré a Inglaterra como ejemplo y estaré produciendo argumentos etnográficos tomados, en general, de mi propia investigación en Inglaterra. Trataré tres aspectos de lo que llamo modernización cultural. Estos serán tratados en el orden cronológico de mi trabajo sobre ellos, lo cual no necesariamente refleja su orden «real» en el tiempo ni, ciertamente, su presencia en todos los países. Aunque mi interés principal será la «tercera» ola, todos los aspectos y temas de las tres olas continúan siendo fuerzas en juego simultáneas y entrelazadas, y continúan teniendo una amplia influencia, de modos diversos, en las actuales coyunturas de los distintos países. El argumento básico de este artículo, es que «la tercera ola» no puede ser entendida sino dentro del contexto y de su vinculación dialéctica con las dos primeras dos.

Presentaré tres olas de la modernización cultural, desde abajo:

1. Las respuestas culturales de los estudiantes de clases trabajadoras y subordinadas, frente a los *impulsos modernizadores estatistas* dentro de la educación caracterizada, principalmente, por el desarrollo de la escolarización universal, gratuita y obligatoria para todos los niños de hasta 16 años.

2. La dislocación social y cultural y la *crisis que son consecuencia de la emergencia de la sociedad «post-industrial»* especialmente caracterizada por el ascenso del desempleo juvenil masivo y el nuevo rol del estado en la regulación del mercado de trabajo juvenil y de la entrada a él.

3. *Las respuestas al ascenso de la «sociedad electrónico mercantil» global tardío o postmoderna*, donde especialmente los jóvenes, se encuentran empapados de señales electrónicas y de una plétora de mercancías culturales.

La primera ola

Parte de la alianza política entre el «capital» y el «trabajo» en el Reino Unido después de la segunda guerra mundial, fue dar derechos educativos «iguales» (al menos teóricamente) a todos los niños de todas las clases. El aumento a 16 años de la edad de finalización de la escolarización mínima, en 1972, marcó en el Reino Unido el punto culminante del temprano impulso modernizador para asegurar educación obligatoria a tiempo completo para todos. La interpretación de Durkheim (1956) de la educación como el instrumento de modernización, se movilizó expresamente con el fin de elevar los niveles de calificación de los trabajadores en un mundo industrial internacionalmente competitivo. Como parte inherente a este impulso, estuvo siempre la tensión entre una ideología socialmente integradora ligada al logro de aspiraciones, y más tarde, al igualitarismo y a la obvia lógica práctica de la distribución de los agentes sociales en jerarquías generadas y severamente divididas según habilidad, remuneración y disposición. Tal vez, esto nos prepara para entender que aun el intenso apoyo de la izquierda organizada en el Reino Unido al aumento de la edad de finalización de la escolarización, fracasó en su intento de esconder la respuesta «desilusionante» de una buena parte de la juventud trabajadora ante el proyecto de verse obligados a asistir a otro año de escuela. Muchos chicos de clase trabajadora no aceptaron su nuevo «privilegio» de buen grado. Simplemente querían un acceso al salario lo más rápido posible. No querían estar en la escuela en absoluto; ni qué hablar de pasar otro año allí.

Aprendiendo a Trabajar (1977) describe la cultura escolar informal y los modos de interacción corporal de un grupo de muchachos blancos de clase trabajadora a mediados de los años 70 en una escuela de la región central e industrial de Inglaterra. «Los amigos» resistían las inculcaciones corporales y mentales de la escuela y rechazaban a los estudiantes que mostraban actitudes conformistas frente a las autoridades escolares, llamándolos «orejas» (*ear'oles*) (jerga para la parte exterior del oído humano; «los amigos» los veían como permanentes escuchas, pero sin hacer nunca nada). Su cultura tomaba prestados y reciclaba elementos de la cultura tradicional de la clase obrera y los incorporaba en un estilo masculino asertivo, un particular modo agudo y concreto de hablar y la devoción a un cierto tipo de humor omnipresente —«estar de broma»— a veces cruelmente dirigido contra los conformistas y, frecuentemente, contra los maestros. Tenían poco o ningún interés en estudiar, y no estaban interesados en obtener calificaciones. Por supuesto que no todos los estudiantes de clase trabajadora fracasaban, pero entonces, como ahora, era seis veces más probable que los estudiantes de clase media continuaran hasta la Educación Superior, comparados con los alumnos de clases trabajadoras: Yo quería llegar a la historia *interior* de este fenómeno, tratar de ver el mundo como ellos lo hacían, llegar a experimentar sus juegos sociales y sus campos de poder desde su punto de vista.

La dinámica vertical central de su cultura viva era una vigorosa oposición a la autoridad de los maestros, «¿Qué se creen que son, diciéndonos qué hacer cuando no son mejores que nosotros?». La dinámica horizontal central era el rechazo a los alumnos conformistas etiquetados como «orejas» —es decir, siempre escuchando, nunca haciendo—: «Parecen traseros, nunca se divierten, ¿no?». Este rechazo era sentido como una forma de distinción y de superioridad,

«nosotros podemos hacerlos reír, pero no ellos no pueden hacernos reír a nosotros». Estas posturas y orientaciones eran escenificadas a través de un conjunto de estrategias masculinas fuertemente ásperas, ornamentadas de maneras diversas, a través del fumar, del beber y de una vestimenta de moda. También era central a la cultura, la devoción y el despliegue de «la risa», una disposición omnipresente capaz de convertir casi cualquier situación en materia para bromas y burlas, «es lo más importante en la vida, hasta los comunistas se ríen».

Desde un punto de vista del trabajo educacional y profesional, lo más extraño acerca de las actitudes y del comportamiento de «los amigos» era su escaso interés, e incluso su hostilidad, hacia el trabajo académico y la obtención de calificaciones. Desde un punto de vista sociológico, lo más extraño de su cultura era la indiferencia que llevaba a «los amigos» hacia el tipo real de trabajo que ellos pensaban asumir, en definitiva, enfilando prontos, de allí en más, al trabajo fabril disponible, a colocar llantas, a apilar ladrillos. En *Aprendiendo a Trabajar* sostuve que su propia cultura ayudaba a introducirlos «voluntariamente», en los empleos de bajo estatus que evitaría la mayoría. Su propia cultura estaba implicada en los procesos de reproducción social, entendida como el reemplazo de individuos en posiciones de clase desiguales, y sorprendentemente, de un modo más efectivo que los que podía producir cualquier mecanismo ideológico intencional. Había una ironía trágica en el corazón de su cultura.

Las formas de resistencia «silenciosa» y el alejamiento son más probables entre las chicas de clase trabajadora (ver por ejemplo, Payne, 1980; Llewellyn, 1980; Anyon, 1983) en las que es posible observar procesos de reproducción igualmente irónicos, con respecto a su destino en el trabajo doméstico no pagado y en las mal pagadas ocupaciones feminizadas. En la era de la Diáspora políticamente impulsada, que continúa y se fusiona con la permanente migración económica (en el Reino Unido desde la «nueva commonwealth», principalmente desde las Indias Occidentales y el subcontinente Indio), otras variantes de culturas escolares informales y resistentes, toman prestados, reciclan y adaptan elementos de culturas tradicionales nacionales, étnicas y raciales (ver, por ejemplo, Mac an Ghail, 1992; Raissiguier, 1995; Fordham, 1996, Portes, 1995).

Sostengo que aunque las culturas escolares resistentes fueron, y son, condenadas y cada vez más vistas como «patológicas», ellas muestran, en realidad, algunos claros elementos de racionalidad. En particular, proporcionan, desde el estigma, «formas de vida» y escudos para mitigar el filo brutal del individualismo y la meritocracia en las sociedades capitalistas —ideologías con mecanismos y prácticas asociadas que pueden tener sólo un significado *limitado* para la mayoría de la clase trabajadora que no puede toda confiar realmente en la expectativa de gozar del privilegio de empleos bien pagados y de alto prestigio al final del proceso educativo—. La lógica individual dice que vale la pena trabajar duro en la escuela para alcanzar calificaciones y obtener un buen trabajo, y que es importante para cualquier individuo en particular que crea en esto y actúe según esto. Una minoría sustantiva de la clase trabajadora puede esperar movilidad por esta vía y sus culturas y disposiciones están adaptadas de acuerdo con esto. Pero es claro que esto no es así para todos los individuos de la clase trabajadora, y aun así, a todos se les pide que se comporten como si así fuera. Nadie lo discute, pero la cultura de «los amigos», por ejemplo, a pesar de sus desórdenes y de su caos, les «dice» que ninguna cantidad de calificación extra, mejorará la posición de toda la clase: eso constituiría, de hecho, el desmantelamiento de la propia

sociedad de clases. Por supuesto que la imagen «empírica» de cualquier escuela es un complejo caleidoscopio de adaptación cultural (ver la sección de la «tercera ola» para un tratamiento sistemático con los conflictos y combinaciones instrumentales de, y entre, lógicas individuales y colectivas dirimidas en la misma cabeza y cuerpo, tanto como entre formas culturales). Mientras el dominio de la ideología individualista y meritocrática produce para la clase media (tanto como tensiones reprimidas y culpa) una legitimidad funcional para disfrutar su privilegio –están allí porque han aprobado exámenes – las capacidades de la mayoría están inutilizadas por la sumisión sin esperanzas a un sueño imposible. Impedidos de buscar desarrollos alternativos de sus capacidades o vías subversivas de crecimiento, el credencialismo esclavizaría sus poderes y los atraparía en las estribaciones del desarrollo humano. Desde el punto de vista colectivo, la proliferación de calificaciones es simplemente una inflación inútil en la moneda del credencialismo, y de ahí en más, una oferta fraudulenta a la mayoría de lo que sólo puede significar algo para unos pocos. Entre tanto, se demanda de todos el acatamiento más total. La población estudiantil es jerarquizada en un orden de estatus descendente, desde cuyos más bajos escalones el escape es, por lo general, imposible. La oferta educativa unifica un sistema clasificatorio en permanente multiplicación, cada uno de cuyos incrementos adicionales deprime sus capas inferiores. La cultura de «los amigos» expone algo de esto, liberándolos de la complicidad con su propia exclusión y liberando su potencial para la expresividad cultural, aún de modos «antisociales» y también, irónicamente, asegurando que ellos tendrán una parte activa en su propia dominación. Aunque conflictuadas y ambiguas como nunca antes, las culturas escolares informales continúan sosteniendo zonas de humanidad y dignidad, ofreciendo evaluaciones alternativas de los poderes y potencialidades humanas.

Curiosamente, la cultura de «los amigos» tenía también un real efecto estabilizador en el orden social jerárquico, porque en sus «levantamientos» y «escapes» de lo que ellos sentían era la atmósfera represiva de la escuela, iban al trabajo manual en forma bastante voluntaria, ayudando así a la reproducción del orden social total en su aspecto más crucial. «Los amigos» también encontraban una «cultura del taller» al llegar al trabajo, la cual les era hospitalaria y familiar, porque presentaba muchas de las mismas cualidades de su propia cultura contra-escolar, y les proporcionaba unos medios colectivos y humanos (aún sexistas, anti-intelectuales y frecuentemente racistas) para sobrevivir las ásperas condiciones del trabajo y sus sistemas de autoridad. La «transición» de «los amigos» de la escuela al trabajo era, en parte, un voto cultural con sus pies por el mundo del trabajo de la clase obrera, y por lo que parecía ser su modo más maduro, adulto y respetable de tratarlos –en continuidad, por cierto, con aspectos de su propia experiencia cultural previa–. Esto podría ser caracterizado como un proceso de socialización informal. Había también una entusiasta asunción de derechos (prerrogativa automática ahora aislada) a la única herencia de la clase obrera –el salario–. Su poder liberaba posibilidades para las cuales su propia cultura los había preparado no sólo demasiado bien, sino además precozmente: vestirse bien, frecuentar bares y clubes, y conducir por la ciudad.

Es enormemente importante entender acá, el ánimo antiintelectual de la cultura contra-escolar. Al tiempo que altamente relevante para la oposición y la comprensión de las demandas de la escuela, también se convierte en una especie de segunda naturaleza y sigue orientando y ayudando a dirigir las actitudes de «los amigos» en general, durante la transición, y también mucho después.

Este «cierre» los impulsa durante sus vidas, hacia un cierto tipo de formas culturalmente mediadas, de experimentar el significado. Seguramente habrá situaciones futuras en las cuales estas actitudes y prácticas produzcan «réditos» valiosos, pero el peligro es que el mundo puede, de ahí en más, ser dividido en dos –el intelectual y el manual.

Esto hace a la esperanza de una «segunda oportunidad» para la vuelta a la Educación Superior, mucho más difícil e improbable –los varones blancos de clase obrera, siguen sufriendo de la más baja tasa de regreso en relación con cualquier grupo, aun dentro de sistemas abiertos de matriculación–. Como parte de la salida masiva de la escuela, su antiintelectualismo reconcilia a «los amigos» y los que se le parecen, con el trabajo manual y a veces con el salto de un trabajo a otro en «empleos sin salida» (ahora intercalados con largos intervalos de desempleo, o aun de permanente desempleo) por el resto de sus vidas. Esto hace aparecer a todos los trabajos que involucran trabajo mental, ahora y en el futuro, sólo como un aburrido «trabajo de escritorio» –«quién quiere pasarse el día moviendo papeles de un lado para el otro».

Es importante notar aquí también, la importancia de los significados de género y de los recursos dentro de la articulación de las fuerzas culturales y de las prácticas resistentes a la escuela. Las estructuras simbólicas de la masculinidad en la cultura de «los amigos», por ejemplo, ayudan a encarnar y proveer de una fuerza adicional a su resistencia escolar. La masculinidad les provee de una alianza para ejercer poder sobre las mujeres y abusar de ellas, pero también les provee de una base realista para sentir al menos alguna superioridad ambigua sobre otros varones menos exitosos –maestros tanto como «orejas» (conformistas)–. Esta tiene una lógica definida y efectiva contra la intención de dominación de la escuela. Proporciona bases no-intelectuales alternativas para la valoración de sí y una completamente sólida, a veces formidable presencia de ánimo, para resistir el menosprecio. Pero una vez que están formadas, las identidades masculinas «duras», y las pautas de relaciones sociales que le siguen, muestran ser altamente inflexibles, refractarias y resistentes. Tal vez esto sea especialmente así, allí donde han sido formadas a través de la ineludible tensión institucional por la recuperación de la identidad y la dignidad perdidas en otros conjuntos de relaciones donde han sido atrapados «obligatoriamente» en un incesante perder/recibir. De aquí en más, la masculinidad y sus reflejos ayudan a organizar un mismo repertorio de respuestas defensivas-ofensivas sin importar la situación –como si todos los sitios sociales y todas las relaciones sociales contuvieran de alguna manera un riesgo forzoso–. Esto produce un obvio peligro para las mujeres dentro y fuera del hogar, donde una masculinidad compensatoria puede buscar probar y ejercitar una sentida superioridad. Más aun, las relaciones del trabajo manual y de la planta, están empapadas de masculinidad y de relaciones sociales masculinizadas las cuales mitigan el reconocimiento de la oposición de formas específicamente capitalistas de la subordinación de la fuerza de trabajo.

Aquí hay un giro adicional donde el anti-intelectualismo y la masculinidad de «los amigos» se entrelaza, fusiona, con su sentido de sí mismos y de sus propios poderes vitales. Un modo manual de actuar en el mundo es también un modo masculino; un modo intelectual, afeminado. Estas dos cosas se refuerzan mutuamente y «se traban» una a la otra produciendo una disposición y sensibilidad la cual puede, bastante literalmente, durar una vida. En este movimiento final y concluyente podemos ver cómo, para «los amigos», el trabajo intelectual se vuelve no sólo un inútil «movimiento de papeles» sino también trabajo «afeminado». Los

maestros pueden ser vistos como inferiores porque son «afeminados». Inclusive el mejor pagado trabajo intelectual no es tan grandioso, porque es todavía «afeminado» desde el punto de vista de «los amigos». Agotador y explotado, ahora cada vez peor pagado, el trabajo manual puede todavía de algún modo ser visto en un registro masculino, al impedir que se manifieste su verdadera brutalidad.

Esta descripción de las culturas de la resistencia en la escuela de varones blancos de clase obrera, nos proporciona una perspectiva para la comprensión de una estabilidad particular en el primer «asentamiento» de la modernización cultural en el Reino Unido, la primera sociedad capitalista industrial del mundo, y su contribución hacia el mantenimiento de una sociedad dividida en clases relativamente pacífica. Aún después del advenimiento del Estado de Bienestar y la igualdad educativa *formal* para todos, se estableció una relación entre clases (muy desiguales), sin «ambiciones excesivas» de la clase obrera que amenazaran ni la organización capitalista ni los intereses de la clase media. Al mismo tiempo había alguna autonomía real permitida a los estudiantes y jóvenes trabajadores, de modo que sus actividades y sus configuraciones culturales informales, específicas de la clase obrera –aún vistas como «antisociales» por algunos– podían enraizar y florecer en circunstancias adversas. Esto hacía a aquellas circunstancias más «vivibles» y proveía relaciones mutuas y colectivas, comunicaciones y significados que sostenían la identidad obrera y la actividad informal a una escala más amplia.

Sin embargo, tal como ahora proseguiremos, las cosas han cambiado en los últimos veinte años, continúa habiendo elementos muy duros y persistentes de una cultura «resistente» en la escuela, a pesar de cuya naturaleza a veces antisocial y de las indudables dificultades que produce a los maestros en el aula, sigue planteando de *manera viva*, preguntas colectivas, cruciales, desde el punto de vista de la clase obrera: «¿Para qué sirve “progresar”? ¿Qué puedo yo/nosotros esperar del sacrificio del trabajo duro y de la obediencia en la escuela? ¿Por qué estoy yo *obligado* a estar en la escuela si allí no parece haber nada para mí?».

Este prolongado «asentamiento» cultural está siendo fracturado de dos modos muy importantes, atacado por dos olas posteriores de «modernización» y «progreso». El primero de estos ataques, surge en el plano material de una serie de profundos cambios políticos y económicos, produciendo una declinación secular catastrófica en la demanda por trabajo manual industrial en los países occidentales «centrales». Podemos entender esto como un aspecto de la muy discutida «globalización», en este caso una reestructuración económica global que asiste a: una llegada brutal de la sociedad «post industrial» a la hasta entonces «sociedad industrial» en el «primer» mundo, que finalmente arraiga de modo desigual en el «tercero».

La segunda ola

A comienzos de los años 80, el Reino Unido fue el primer país industrializado en experimentar pérdidas masivas de trabajo industrial manual accesible a la clase obrera. Desde 1979, se han perdido en el Reino Unido más de cuatro millones de empleos en la manufactura,

con una concomitante reducción significativa en la afiliación sindical. Al mismo tiempo, ha habido una reestructuración virtualmente memorable del tipo de trabajo disponible desde el punto de vista de la clase obrera, esencialmente alejado del bien pagado trabajo calificado y del razonablemente pagado trabajo industrial semicalificado, hacia el peor pagado en el sector de los servicios, y con frecuencia hacia el trabajo de cuello blanco, que quedaba fuera de su alcance. En su conjunto, los nuevos call centres del Reino Unido y las industrias hotelera y de *catering*, emplean ahora más del doble de trabajadores que los que están empleados en las viejas industrias «con chimeneas» (coches, astilleros, acero, construcción, extracción de carbón). Toda la clase obrera, excepto los jóvenes, los viejos trabajadores y las minorías étnicas en particular han sido muy perjudicados por la disminución cuantitativa y cualitativa del trabajo disponible. El desempleo reciente ha caído considerablemente, a una tasa general actual de alrededor del 7%, pero aún esta cifra conjuga un alto retorno al trabajo a tiempo parcial, precario, informal y mal pagado, y enormes cambios geográficos con algunas grandes áreas predominantemente de clase media, que disfrutaban virtualmente, del pleno empleo, y las viejas áreas industriales y las ciudades del interior, que sufren tasas de hasta el 20% y más, mucho más graves debido a la creciente vulnerabilidad de sus poblaciones. Uno de cada dos hombres menos calificados se encuentra sin trabajo y uno de cada cinco hogares no tiene acceso a un ingreso proveniente del trabajo. Claramente no todo el mundo encontrará un papel en la nueva economía «diviana», y pueden seguir esperando, contra toda probabilidad, ser remunerados y respetados por la habilidad y disposición a trabajar manualmente de formas tradicionales (Willis, 1988; Gregg & Wadsworth, 1999).

En tanto han venido decreciendo radicalmente las probabilidades objetivas de obtener un salario seguro y decente a través del trabajo manual para una parte importante de la clase obrera, la amenaza de su completa desaparición se ha convertido en una condición permanente para todos los trabajadores. Esto tiene que ser entendido como una amenaza no sólo al salario como una cantidad de dinero, sino también al salario como un tipo particular de herencia social y cultural, e incluso como un derecho moral (Willis, 1990 & 2000). El salario proporciona acceso a servicios y mercancías culturales y a los modos informales de generación de significado enmarcados y facilitados por él. El salario también proporciona los medios para una vida independiente, un lugar apartado de la dependencia patriarcal del hogar parental, de las vicisitudes del mercado. El salario también permite la formación de «la pareja» y la preparación para la familia nuclear. Obtener el acceso, y dar acceso, al «salario familiar» masculino, es todavía una de las más importantes bases materiales para el cortejo, el romance y la formación de pareja.

En el Reino Unido hemos venido sufriendo la fractura de estas transiciones durante al menos dos décadas. Frecuentemente, los viejos procesos y expectativas todavía tienen continuidad, pero han entrado en una crisis permanente: ciertamente el rechinar de dientes de un equilibrio social mucho menos armonioso. Hay todavía muchos chicos de clase obrera como «los amigos», por ejemplo, que están queriendo, tal vez más que nunca, asumir el trabajo manual explotado de un modo masculino y antiintelectual: evidencia poderosa de la rigidez de las configuraciones culturales cerradas de larga duración. Pero como no hay suficiente trabajo para todos, muchos quedan en animación suspendida. Los afortunados, al menos para empezar, se sienten agradecidos por cualquier trabajo; aunque esperan que la inseguridad laboral o el falso señuelo del trabajo sean antídotos a los desgastes del trabajo pesado o repetitivo, amenazan en

cualquier momento a arrojarlos de nuevo dentro de un estancado pozo de mano de obra. Sin embargo, la simple gratitud y la huida de la vertiginosa desesperación se han convertido en mecanismos reproductivos muy importantes para aquellos que buscan o se aferran al trabajo.

Estos cambios sísmicos han destruido o debilitado sustancialmente las formas tradicionales de transición de la escuela al trabajo, y han sacudido las bases materiales de las formas tradicionales de la cultura de la clase obrera. Se podría decir que la adaptación económica exitosa (desempleo como un «precio que vale la pena pagar» por la reestructuración económica competitiva) produce continuas crisis sociales y culturales en lo más bajo del espacio social.

Aunque hay marcadas diferencias de raza y de género, estas crisis conexas tienen algunas características generales que pueden ser descritas. Lo siguiente se basa, entre otras cosas, en *The Youth Review* (1988), *Young People and Social Change* (1997) de Furlong y Cartmel, y en *En la estela de la recesión –penuria económica, vergüenza y desintegración social* (1997) de Starrin y otros. Los jóvenes desempleados se mueven mucho menos, físicamente, que los empleados. No pueden permitirse tener autos y por lo tanto no tienen acceso a la «cultura de conducir por la ciudad» visitando bares, clubes y amigos. La mitad de los desempleados dicen que sus actividades están limitadas por los costos del transporte y tres cuartas partes dicen que es por la falta de efectivo. De ellos, una buena proporción acude al centro de la ciudad y a los centros comerciales durante el día pero entonces, se trata de hacer cosas que no cuesten dinero, principalmente sólo merodear. Son atraídos a las mecas del consumo, pero no tienen ningún papel para jugar allí, excepto, tal vez, el de entrar en conflicto con los vendedores, con los propietarios de tiendas y con la policía.

Los jóvenes desempleados, irónicamente, tienen más «tiempo libre» que cualquier otro grupo social, pero están, de hecho, excluidos del «ocio» el cual ahora requiere, abrumadoramente, consumo y poder de compra. Tomemos el ejemplo de la bebida. Nos guste o no, es por lejos la actividad más popular de la gente joven en todo el Reino Unido, alrededor de tres cuartas partes de los cuales van a bares aproximadamente cuatro veces a la semana. Sólo una tercera parte de los desempleados de larga duración van a beber, y aún así, lo hacen mucho menos a menudo. Los deportes y pasatiempos al aire libre no llegan a ocupar el tiempo que sobra, y los desempleados no ocupan en mayor grado (comparada con los empleados) la infraestructura estatal orientada a proveer actividades comunitarias y deportivas. La principal experiencia de los desempleados es la de una muy limitada sociabilidad; están aislados y confinados en su casas, atravesando kilómetros de tedio, solos o en conflicto con uno o ambos padres, para los cuales su dependencia forzosa es con frecuencia una dependencia totalmente indeseada. Un aspecto vívido de este aislamiento es que, especialmente para los varones blancos de clase obrera, el «cortejo» parece perder la absoluta centralidad que tiene para los empleados. Es mucho menos probable para ellos tener una «novia» y los planes de matrimonio y de formar una familia parecen muy lejanos para la mayoría. Generalmente, los jóvenes desempleados de larga duración, son propensos a la alienación, depresión y pesimismo acerca de sus proyectos futuros y están plagados por un sentimiento de vergüenza social y de sospecha de que la gente los culpa por su condición. Se encuentran singularmente abiertos al abuso de drogas, lo que a veces, de modos distorsionados, es visto como formas de automedicación.

Se han desarrollado una completa sucesión de programas de capacitación y de medidas especiales en el mercado de trabajo para cerrar la brecha dejada por el colapso de las viejas transiciones.

El programa «Nuevo Trato» (*New Deal*), presentado en el Reino Unido hace cinco años, para jóvenes desempleados, dura dos años y proporciona la posibilidad de elegir entre tres opciones: experiencia de trabajo, capacitación, o trabajo voluntario. Por primera vez, dentro de esquemas como este, el rechazo a participar no es una opción. Si un joven fracasa en el compromiso con una de estas opciones, en un contrato individualmente firmado, se le retiran los beneficios. Esencialmente, los medios de subsistencia son convertidos en contingentes bajo la total flexibilidad y obediencia, un estadio coercitivo cualitativamente nuevo en el disciplinamiento de la fuerza de trabajo y de las disposiciones. Una minoría significativa de personas rechaza la aceptación contractual de su propia subordinación, se convierte en «invisible» y simplemente no figura en las cifras oficiales (Unidad de Desempleo, 1999). A pesar de dicho rechazo y el descontento general con los «esquemas», hay sorpresivamente poca oposición pública claramente organizada. Esto puede ser explicado en parte por una sofisticación del repertorio de la reproducción social por la cual muchos individuos se culpan a sí mismos por su falta de trabajo y por la falta de éxito que trae la participación en el esquema. Individualizando e internalizando un problema estructural, se reprochan avergonzadamente a sí mismos, singularmente, uno a uno, por su falta de habilidad para encontrar trabajo. Habiéndoseles dado tantas oportunidades de capacitación para desarrollar su propia empleabilidad *individual*, y habiéndoseles dicho que encontrar trabajo es una cuestión de permanente búsqueda *individual* de empleo, debe ser su propia culpa *individual* cuando no pueden encontrar trabajo.

Estos son solo algunas de las fuerzas corrosivas que devoran los elementos principales de la «primera ola» del asentamiento cultural modernista. El orgullo, profundidad e independencia de una tradición cultural industrial colectiva, forjada desde abajo, no dependiente de patronazgos pero tampoco castigada por sus impertinencias culturales, está dando paso a las indignidades reguladas del estatuto clientelar a un estado, ya no «maternal» sino rezongón. Los jóvenes trabajadores están siendo reclutados a la fuerza para integrarse a un recreado ejército de reserva de fuerza de trabajo flexible y obediente, al que le corresponde estar listo para ocupar, a los salarios más bajos, las nuevas funciones serviles de la economía «post-industrial» y servir a las crecientes necesidades personales y domésticas de la recientemente ascendente clase media. Como siempre, el género cuenta, y hace su parte en los cambios sociales y culturales. En particular, las formas de la masculinidad obrera están siendo precipitadas al cambio y la crisis por estas notables transformaciones, desarraigadas de su seguro albergue en el seno de las relaciones proletarias de la manualidad, «el orgullo del empleo» y el poder del «proveedor».

Puede haber desarrollos de configuraciones culturales de la nueva «subclase» (o más exactamente, de la clase obrera inferior mutante) —exagerados y sin embargo no tan discontinuos con la herencia problemática pero aún funcional de las formas y experiencias de la clase obrera— que rechazan estas indignidades y, a un precio Fáustico, entremezclan una cierta protección frente a la falta de trabajo, con las expectativas poco razonables, profundamente contradictorias y ahora «contratadas» de la búsqueda de empleo permanente.

Para aquellos que rechazan alistarse en los esquemas estatales y/o el mercado de trabajo legítimo, «vivir» de los padres o de otros, el trabajo en «negro», el crimen, el tráfico de drogas, la prostitución, las variedades de estafas y el fraude ofrecen algunos ingresos, así como enredos con los sistemas de justicia juvenil y la posible encarcelación –la cual finalmente destruye cualquier esperanza de un «trabajo decente»–. Pero las altamente ambiguas y contraproducentes libertades de las calles pueden aparentemente, ofrecer una alternativa viable al encarcelamiento mental de los interminables esquemas estatales.

Es posible que las madres solteras puedan todavía encontrar algún rendimiento en la manipulación de un estado crecientemente mezquino, disciplinador y coercitivo, para obtener el mero alojamiento y la subsistencia. Pero los distintos tipos de limitación que se imponen a los derechos de bienestar a lo largo de la vida, implican que se están descarrilando en el camino hacia una encrucijada obligatoria entre la subordinación al mundo del trabajo, y las dudosas libertades de la calle.

La escuela es y será un lugar clave para el despliegue temprano de estas contradicciones y tensiones sociales, con la escuela cuestionada y devaluada al nivel de la práctica cultural, no sólo por las infiltraciones de las ideologías meritocrática e individualista, sino también por su incapacidad práctica para conectar con los proyectos en el mundo del trabajo e incluso para sincerarse en relación con ello. En estas condiciones no es ya posible creer en un papel universal y positivo del sistema educativo en la promoción de benignos y emancipatorios para las clases populares. ¿Están las escuelas para preparar a sus estudiantes para el desempleo, están para comprometerlos en programas correctores, para equipar a los individuos para pelear unos en contra de otros por la simple oportunidad de obtener un trabajo mal pagado en los servicios, abandonando sobre todo, cualquier esperanza de interrumpir, (y no ya sumar su aplastante peso) a todos los evidentes procesos de reproducción?

Entre tanto, muchas configuraciones culturales de la adolescencia tardía o de la temprana adultez relacionadas con la falta de trabajo vuelven a la escuela importando con ellas sus propias heridas escondidas y no tan escondidas, reforzando las actitudes de cinismo, desapego y crisis de género, encontrando articulaciones y expresiones particulares dentro de diferentes estructuras escolares, trayendo cada vez más desorden, violencia y el concomitante miedo social (Devine, 1997; Johnson, 1999; Paille, 2003). Las opresiones particulares relacionadas con la raza, exacerbadas y magnificadas a través de las todavía más altas tasas de desempleo esperado, agregan mayor impulso a la rabia y a la oposición. Dentro de las culturas escolares, las prácticas tienen que ser entendidas en su contexto general de desapego, con formas oposicionales pautadas y entendidas, tal vez, como resistencia *des-asociada o desafectada*. La resistencia asume una suerte de futilidad, o aún de patología, con la desarticulación de los recursos culturales de la tradicional «primera ola» y su sentido de futuro. La resistencia de la primera ola tenía un tipo de solidez en cuanto a la apuesta social por la necesidad de mano de obra que tiene el capital. Es una apuesta alternativa por un acceso a un futuro de trabajo libre de las distorsiones individualistas y meritocráticas y las falsas promesas. Aun si no encaja en los patrones oficiales, singulares tiene una consecuente materialidad el estar ocupado para el mejoramiento cultural, social y económico. La segunda ola de modernización deconstruye esta herencia de la clase obrera: las resistencias giran libremente sin el contexto de ningún futuro socialmente imaginado y

los estudiantes están inmersos en series de relaciones caóticas que gradualmente penetran la mente y el cuerpo. Es difícil detectar algún vínculo de resistencia des-afectada o des-asociada con algún tipo de proyecto político emancipatorio.

El paulatino debilitamiento de la masculinidad en general, socava la lógica específica de masculinizar la resistencia en la escuela. tanto como las continuidades entre la cultura contra-escolar masculina y lo que queda de la cultura de la planta fabril. Más aún, el «antiintelectualismo» de la cultura contra-escolar no puede ser tranquilamente disfrazado de masculinismo proletario tradicional, y pierde el contrapunto de un futuro esperado viable en el trabajo manual por y en trayectorias y cursos de vida individuales y grupales.

Si, para las mujeres jóvenes, ya no existe el proyecto realista de obtener el acceso al «salario familiar», y a una transición hacia un hogar separado a través del poder del ingreso masculino, entonces la base material para el cortejo, el respeto pasivo y sumiso hacia el varón más «capacitado» y «poderoso», puede también desaparecer. Pueden plantearse cuestiones de identidad de género, al menos parcialmente, en asuntos de atracción inmediata o no atracción hacia el sexo opuesto, más que estar conformados en el cálculo de un proyecto u asociación de más largo aliento. Allí donde falla un aprendizaje colectivo sobre un futuro respetable, en algunos hombres jóvenes la estrategia para mantener o encontrar un sentido continuado de la hombría puede acarrear, incluso parece demandar, atributos de género inmediatos, sintetizados en la intimidación física o la amenaza, e instalados dentro de unas disposiciones corporales generales.

Bajo condiciones de desempleo crónico, puede ser funcional para la estabilidad social y la reproducción social que una porción de los jóvenes y de los desempleados de ambos sexos potencialmente más disruptivos, se preparen para alejarse por sí mismos a unas posiciones más o menos auto aplacadas o marginalizadas, excluyéndose a sí mismos, permanentemente del mercado de trabajo, alejando así de él las semillas de la no cooperación y la rebelión. El desarrollo de una «subclase» (y especialmente las degeneraciones de su imaginario), expandió enormemente las poblaciones de las prisiones —el nuevo «medio de bienestar para los pobres»— y la subsecuente victimización económica de las madres solteras, pueden también proveer de sustancia a las lecciones socialmente reproductivas de la miseria ‘pour encourager les autres’. Gran parte del cuerpo estudiantil puede ser influenciada por culturas de oposición, pero evalúan que una oportunidad estatal de un empleo mal pagado (olvidemos los ideales democráticos de la «ola uno») es mejor que la encarcelación o la tierna compasión de la calle. Pero esto es una forma de reproducción cruda y abierta, muy diferente a las más asentadas, aunque mistificadas, formas asociadas a la primera ola de modernización.

Sin embargo, en ninguna otra parte tan tristemente expresadas como aquí, aún a través de medios contraproducentes de formas culturales escolares des-asociadas, las cuestiones colectivas ganan articulación *cultural*: ¿Qué sentido tiene la escuela si no hay trabajo que conseguir? Si «progresar» es tan bueno, ¿por qué todo lo que yo veo en la escuela, y los esquemas a seguir, implican un aumento de la represión y la disciplina?

La tercera ola

Así como tuvieron lugar estos cataclismos en las condiciones materiales de las clases subordinadas y especialmente de los jóvenes en el Reino Unido ha habido enormes transformaciones a nivel cultural, produciendo un profundo cambio y desorganización en las formas «establecidas» de la cultura de la clase obrera. La vieja comunidad «sensorial» y la comunicación cara a cara ha sido dejada de lado por las nuevas formas electrónicas y globales de comunicación, especialmente la TV, que tiene ahora, literalmente, cientos de canales disponibles a través de la digitalización, y también por el enorme crecimiento de las formas de ocio comercial y la disponibilidad masiva, a veces globalmente, de las mismas mercancías culturales. La época cultural «posmoderna» está caracterizada por la expansión cualitativa de las relaciones mercantiles, desde la atención de las necesidades físicas (comida, calor y cobijo) a la satisfacción y estímulo de aspiraciones y necesidades espirituales, expresivas, emocionales y mentales. Se podría decir que las predatorias fuerzas productivas del capitalismo están ahora desatadas, globalmente, no sólo sobre la naturaleza, sino también sobre la naturaleza *humana*.

La gente joven está menos definida ahora por su barrio y por su clase, que por estas nuevas relaciones de la cultura «mercantil y electrónica». Incluso si sus condiciones económicas de existencia son vacilantes, la mayoría de los jóvenes de clase obrera en el Reino Unido no se mostraría agradecida por ser descritos como de «clase obrera». Encuentran más pasión y una autoidentidad más aceptable a través de la MTV, usando gorras de béisbol y calzado deportivo de marca, y reuniéndose en McDonald's, que a través de formas culturales tradicionales de clase.

No se debería subestimar la ofensiva cultural capitalista en contra de los consumidores jóvenes. La gente joven puede creer que son «libres para elegir» pero los expertos en márketing piensan otra cosa. Simon Silvester, director ejecutivo de planeamiento para Young & Rubicon Europa escribe recientemente en la sección «Negocios Creativos» (este título cuenta su propia historia) del *Financial Times*: «Durante 50 años, los expertos en márketing se han concentrado en los jóvenes por una buena razón –ellos [esto es, los jóvenes] están formando sus preferencias en cuanto a las marcas y están probando nuevas cosas (...) En 40 años, ellos serán una generación de abuelitos con “piercings” diciéndote que son aventureros y promiscuos en cuestión de marcas» (*Financial Times*, 2002).

Ralf Nader, comienza su *Los niños primero (Children First)* con: «Se está entablando una lucha, distinta que cualquier otra antes en la historia del mundo, entre las corporaciones y los padres, por sus niños. Es una lucha sobre las mentes, cuerpos, tiempo y espacio de millones de niños y el tipo de mundo en el cual están creciendo» (1996: iii). Unas pocas páginas más adelante, continúa: «Los niños están creciendo ahora a través de los productos. Ahora, los niños son la Generación Disney, la generación MTV, la generación Joe Camel, la generación Pepsi. Las historias usadas para vender productos están siendo usadas para criar a los niños. La cultura del marketing corporativo acentúa el materialismo, el dinero, el sexo, el poder de la violencia, la comida basura y el estatus que conllevan; su poder desplaza o erosiona los valores de la dignidad y la valía inherente del ser humano» (1996: vii).

Estos argumentos son bien conocidos, y curiosamente, tienen igual fuerza desde la izquierda como desde la derecha. Aunque hay mucho para acordar con las perspectivas agudamente expresas por Nader, mi propósito no es tanto unirme a una cruzada moral, sino más bien establecer la naturaleza de lo que es un giro trascendente en el orden simbólico y sus formas lo cual confronta a los jóvenes y entender sus consecuencias en la perspectiva de la etnografía y la ciencia social. Dejando a un lado la importante cuestión de la edad y la vulnerabilidad, para los adolescentes de alrededor de 15 años y más, y para los adultos jóvenes, simplemente tiene que aceptarse que las formas expresivas y simbólicas más usables y atractivas son suministradas por el mercado, el cual, a través de sus formas electrónicas proveen verdaderamente un ambiente envolvente y saturante. Pudimos haber deseado, de otra manera, que los partidos políticos o las culturas públicas o las disposiciones del ámbito público, o las instituciones educativas funcionando adecuadamente, hubieran sido la fuente principal y de principio de las formas simbólicas y significados, y es ciertamente necesario continuar batallando por el mantenimiento de sus roles e influencia. Pero como Margaret Thatcher dijo una vez, «No puedes salirte del mercado». Una vez que ha penetrado el reino de la cultura y de la conciencia, una economía de mercado, de las relaciones mercantiles debe ejercer allí los mismos poderes formativos que ejerce en el mundo material: expulsando la producción artesanal y las relaciones feudales de la dependencia simbólica; incorporando una avalancha de bienes mercantiles para consumidores constituidos como ciudadanos libres que eligen y consumen como desean, ahora con sus espíritus tanto como con sus cuerpos. No es posible desprenderse de esta influencia sin, al mismo tiempo, desprendernos de nuestras relaciones de mercado *tout court*.

Mi postura es que el poder indudable del mercado en la *provisión* cultural del capitalismo, ciertamente determina las formas de la producción de mercancías culturales pero esto no puede ser visto como si necesariamente reforzara un *consumo* isomórfico. La *forma mercancía* es ciertamente dominante, pero aunque constriñe y estructura el campo, no lo determina. Dentro de sus límites, las formas mercantiles implican desesperación para encontrar uso a cualquier precio, real e indeciblemente incita y provoca ciertos tipos de apropiación (Willis, 2000). No es esta necesariamente una apropiación a lo largo de líneas estándar. No hay dos personas con el mismo aspecto, ni dos salas de estar tienen el mismo aspecto, no hay dos personas que piensen lo mismo y aún así, son todas productos de una existencia social dentro de la economía de mercado. Lo que los pesimistas orientados a la producción pasan por alto es la otra parte de la ecuación: los procesos y actividades de *aculturación*, bien conocidas y desarrolladas por los antropólogos culturales en otros contextos, por medio del cual los seres humanos, activa y creativamente, recogen los objetos y símbolos a su alrededor para sus propios propósitos situados de construcción de significado. No importa cuán ostensible sea su procedencia, las mercancías y mensajes electrónicos son todavía así, objeto de procesos situados (*grounded*), no sólo de consumo pasivo sino también de apropiación activa. Se puede argumentar, por cierto, que especialmente los jóvenes y especialmente las clases trabajadoras son atrapadas, de nuevo, en la primera línea de compromiso, aculturando los materiales de la cultura mercantil casi como una cuestión de vida o muerte, no sólo porque se encuentran con cada vez menos recursos culturales «populares» (traspasados a través de generaciones) y con poco o ningún acceso a formas legítimas y burguesas de capital cultural. A la luz de las múltiples y complejas posibilidades del uso situado de los nuevos recursos ambientales, mercancías y electrónica, yo creo que puede

incluso argumentarse que hay una extraña emergencia desde abajo y desde dentro de las relaciones culturales subordinadas, de un nuevo tipo de «sujeto expresivo». Mejor por lejos si esto ha ocurrido como parte de un programa de desarrollo con más control democrático de la producción cultural formal; pero nuestras esperanzas en un programa cultural cooperativo liderado institucionalmente para las clases populares ha tenido réditos curiosos y más bien estrechos debido a las nuevas relaciones de deseo transadas a través de la mercancía. A cualquier precio, la emergencia de las preocupaciones expresivas y subordinadas del sujeto realmente existente, si se desea, de los miembros de la mayoría de las clases populares tomadas por sí mismas –en los ajenos y profanos terrenos de la mercancía– es algo que hasta ahora sólo las élites han disfrutado como parte de su sagrado privilegio: la formación de una sensibilidad sobre campos expresivos relativamente elegidos o al menos autónomos (del reino de la necesidad) más que sobre campos automáticamente adjudicados. Esta es una conexión del «yo dado» con formas simbólicas y externas variables, esto es, el deseo no sólo de ocupar espacio material o social de algún modo gobernado por otros, sino de *importar* culturalmente (Willis, 2000). Sin eso, se es culturalmente invisible, lo que significa, cada vez más, ser socialmente invisible. La elección de adornar el cuerpo bien puede durar una vida pero es una elección forjada en las condiciones de toda una vida experimentada y de un estadio vital, una marca de una biografía y un sentido del yo y de la situación social, lo cual no puede ser simplemente reducido a la exitosa comercialización de pendientes.

Es crucial aquí reconocer el desvanecimiento de la línea entre la producción y el consumo en lo que yo llamo la «cultura común» (Willis, 1990). El consumo activo es un tipo de producción. La producción formal –como en el aprender a tocar un instrumento escuchando CDs– a veces surge primero en relación al consumo creativo. Esto es parte de lo que separa a aquellas prácticas de la aculturación de los elementos de la cultura popular, de la noción usual de la cultura popular, como los materiales provistos sólo para ellos mismos. La selección y apropiación de elementos de la cultura popular para los propios significados es un tipo de producción cultural. Aunque mediado a través de materiales mercantiles ajenos, el apego de una identidad expresiva, o sus trabajos, a una «mera existencia» socialmente dada es ahora una aspiración popular, y en su propio estilo, democrática. Mientras, de muchos modos, la cuestión educativa de la modernidad temprana tiene que ver con si la educación estatal es un medio de liberación o de confinamiento ideológico para la mayoría «no privilegiada», la cuestión del modernismo tardío para el mismo grupo social tiene que ver con si la mercantilización y electrificación de la cultura es una nueva forma de dominación o un medio para descubrir nuevos campos de posibilidad semiótica. ¿Se están convirtiendo los jóvenes en culturalmente alfabetizados y expresivos, de maneras novedosas, o son meramente víctimas de cada vuelta del mercadeo cultural y de la manipulación de los medios de comunicación de masas?

Sea como sea que juzguemos la marcha general del combate en este nuevo frente, es indiscutible que todos los estudiantes están inscritos en el campo de fuerza de la provisión de cultura popular. El punto básico que quiero señalar con respecto al tema general de este problema particular es que, para ser breve, si la mercancía relacionada con el consumo expresivo (cultura común) no tiene lugar en un vacío o simplemente repite los significados explotados de la producción de mercancías, entonces las aculturaciones que surgen tienen que ser entendidas como situadas y conformando otras categorías y posiciones sociales heredadas tanto como a los

antagonismos entre ellas. Debemos conceder las libertades del consumo que los economistas políticos y anti-humanistas ridiculizan, pero ubicarlas siempre en las interconexiones materiales y sociales y en las coyunturas históricas que constriñen y canalizan esas libertades de todas formas posibles. En el caso de la escuela, esto apunta a la importancia fundacional de comprender el consumo cultural popular con respecto a los temas previamente existentes del conformismo escolar, resistencia, desafección, y las distintas variaciones entre ellos. Debemos estar alertas a como las mercancías culturales son usadas para «personificar» la naturaleza y práctica de las posiciones socialmente articuladas o previamente existentes, todavía organizadas al final por factores elementales de clase, raza y género. De particular importancia es cómo el énfasis somático y la orientación corporal de las prácticas de la cultura común armoniza con, resuena con, muestra una afinidad electiva por el énfasis manual en la clase obrera y las culturas corporalmente subordinadas.

Es de notar, por ejemplo, que las prácticas culturales relacionadas con la mercancía están produciendo nuevos campos para la expresión del género dentro y fuera de la escuela, incluyendo la búsqueda de nuevos «disfraces» para la expresión de la resistencia

o de la independencia masculinizada con respecto a la escuela, una masculinidad no ya garantida por una herencia industrial proletaria pero aún frecuentemente alineada en contra de la escuela. Es también de notar que las prácticas de la cultura común pueden cubrirse a sí mismas con una resistencia desapegada propia de la «segunda ola» suministrando un énfasis doblemente articulado sobre «el ahora»: el de la gratificación inmediata del «consumidor» y el del peso extraordinario puesto en el presente por la falta sentida de un futuro social predecible. Donde la herencia proletaria del acceso a un salario decente y los beneficios morales y culturales que derivan de eso son negados, la expresividad cultural a través de las mercancías puede suministrar un imaginario cultural y social instantáneo para la resistencia a fin de encontrar alternativas para las opresiones sentidas de la escuela, proporcionando, por decirlo así, algo *con* qué resistir, incluyendo, y esto tiene que ser reconocido, amplificaciones y resonancias de temas criminales y violentos. Debe entenderse que los aparentemente ilimitados horizontes del consumo han hecho poco para relevar a los inconscientes «soldados rasos» de sus luchas, sólo han agregado otro frente en el cual contender.

Estas amplificaciones y resonancias de la oposición cultural a través de los medios de la cultura común llevan sus propias y manifiestas ironías para la reproducción social y la negación de los intereses subordinados, llevando a los estudiantes lejos de lo que la escuela les puede ofrecer y disminuyendo aún más las oportunidades de conseguir un empleo «apropiado». Mientras tanto, muchos estudiantes de los orígenes menos privilegiados están inexorablemente inscriptos en el trabajo explotado y sin salida, mal pagado, intermitente y a tiempo parcial, con el sólo objetivo de obtener o de mantener el acceso a este mundo (Newman, 1999). El interés en cualquier tipo de trabajo pagado, no importa cuán explotado, después de la escuela, o la perspectiva de él, es motivado a veces no por ningún interés intrínseco o por carreras planeadas con «gratificación postergada», sino *primariamente* por el mayor acceso *inmediato* a salarios que permiten alcanzar las cosas que realmente excitan y apasionan más allá del aburrido mundo del trabajo. El desempleo, o el proyecto de él, produce «opresión» no debido a la privación de derechos sociales sino por la exclusión que trae en relación a formas de construcción de

identidad y de satisfacción en estos nuevos campos del ocio y del consumo. Las viejas categorías para juzgar un salario justo y un trabajo decente están yéndose a pique.

Para situar acá mi posición concerniente a cómo entender las relaciones de la «cultura popular» de otro modo, postulo, junto con muchos otros en este volumen, la fuerte urgencia por parte de los jóvenes de construir y mantener una identidad cultural informal viable reconocida por otros in el espacio social compartido. El consumo y despliegue de mercancías (calzados deportivos, música, apariencia) son las principales «materias primas» para el desarrollo de esta subjetividad expresiva y para el señalamiento simbólico público de la identidad para sí mismo y para los demás. Pero estas formas de expresión cultural no son simplemente sobre el desarrollo de la identidad, sino también son sobre la supuesta ubicación social comparativa y jerárquica de la identidad (para un interesante argumento paralelo sobre la importancia comparativa del capital sub-cultural, ver Thornton, 1995). Pero sostengo que esta dimensión comparativa *social* no puede ser conseguida dentro de las mismas relaciones de consumo. En y de sí mismas, las manipulaciones cognoscibles de los marcadores simbólicos de identidad no confieren estatus. Por eso, como condición necesaria, ellas necesitan ser parte de una identidad basada en otros fundamentos. La escuela es un sitio crucial para esos otros fundamentos, por eso tiene lugar una cartografía de distinciones con posiciones de la cultura común y identidades cartografiadas en distinciones dentro de la escuela, ellas mismas cartografiadas en distinciones sociales más amplias.

Esto no significa que haya una conexión automática entre los elementos sociales básicos (clase, raza y género), la resistencia o no resistencia escolar (ola uno), la desafección (ola dos) y tipos particulares de expresión de la cultura común (tercera ola). Dentro del lugar de la escuela, cada uno de estos factores tiene una vida relativamente independiente y se puede adherir a otros elementos de modo que hay ciertamente posibilidades, entre otras cosas, para «cruce de vestimentas raciales y de clase» (una frase que oí en una conferencia de Cameron Macarthy). Es probable la existencia de algunas tendencias fuertemente asociadas, sin embargo, cuyo descubrimiento es tarea de la etnografía. Por ejemplo, especialmente en escuelas donde hay mezcla de clases, los estudiantes del tramo inferior de la clase obrera (negros y blancos) probablemente se ubican al fondo del sistema de estatus escolar y son inclinados a explotar la cultura popular y otros recursos para personificar, con marcadores de estatus alternativos, su resistencia o desapego, movilizándolo, por decirlo así, «bienes de posición» los cuales *pueden* ser controlados por ellos mismos.

Tal vez es sólo la naturaleza singular de la escuela modernista, con su «obligatoria» imposición de juntar a toda la gente de exactamente la misma edad en una misma arena, lo cual podría obligar a los individuos y grupos a buscar un lugar y una identidad dentro de una sola matriz compleja, sin importar cuán heterogéneos sean sus orígenes y sin importar cuán diferentes hubieran terminado siendo sus destinos culturales sin la artificial atmósfera social de la escuela. Hemos mirado algunos elementos del «sistema de estatus de la cultura común» dentro de la escuela y algunos de estos puntos de contacto con otros sistemas. Hay, de hecho, varios sistemas de estatus en juego al mismo tiempo en la escuela. Las urgentes y a veces sulfurosas presiones sociales generadas en la olla a presión de la escuela, se funden y transforman en articulaciones

vividas una cantidad de relaciones simbólicas derivadas, proveedoras de estatus fuera y dentro de la escuela. Ellas incluyen:

- a) Las basadas en las mediciones de estatus académico oficiales, internas a la escuela;
- b) los sistemas de capital cultural, relacionados con los anteriores pero separados, que confieren con alta probabilidad estatus y ventajas a los estudiantes de clases medias dentro del sistema oficial interno;
- c) especialmente en los Estados Unidos de América, el deporte proporciona un poderoso sistema de medición y logro de estatus;
- d) sistemas de estatus basados en la percepción del atractivo sexual;
- e) sistemas basados en la «dureza» o «fortaleza» que proporcionan a estudiantes negros y de clase obrera, mayores oportunidades de obtener privilegios bajo sus propios términos;
- f) la oposición a la autoridad, derivada tanto de la resistencia de la «ola uno» como de la resistencia desasociada de la «ola dos», produce sus propios tipos de sistemas de estatus;
- g) nuevos patrones de consumo cultural popular confieren bases independientes para la evaluación y el prestigio.

Aunque forzados dentro de una matriz común, estos esquemas no están alineados y no apuntan uniformemente en la misma dirección, hacia las posiciones de alto estatus. El conflicto está, así, asegurado. En el caldero de la escuela, los estudiantes están compitiendo por el lugar y la identidad con referencia a todas estas posicionamientos. Para cambiar la metáfora, hay acá una compleja micro ecología cultural, que requiere considerable valentía y habilidad para negociar, y donde, por un lado, el fracaso de las habilidades de navegación pueden llevar a la victimización, al sufrimiento e incluso a la tragedia, o por otro lado, a involucramientos difícilmente reversibles en crímenes y en violencia que se extiende más allá de la escuela.

Es probable que todas las escuelas manifiesten todos o la mayor parte de los temas que hemos discutido, y que exista amplia variabilidad en las microecologías culturales de ciertas escuelas, y diversidad en la combinación y alineamiento de los sistemas. Es probable que, en diferentes modos, los sistemas de la cultura común se conviertan en más centrales a todos ellos. De nuevo, esto señala una amplia agenda de investigación para el estudio etnográfico. La clase social predominante de estudiantes, y la mezcla de clases sociales es probablemente un factor crucial en la formación de tales ecologías, igual que la mezcla racial y étnica. Las diferencias nacionales pueden jugar un rol fundamental en la importancia aparentemente sin paralelo del deporte en los sistemas sociales y culturales de las escuelas estadounidenses, tanto como muy posiblemente, la singular hiperinflación de la dinámica de la «dureza» en las escuelas estadounidenses guetizadas. Es probable que las escuelas privadas muestren una dinámica marcadamente diferente en relación a las escuelas financiadas por el estado. Nada de esto debe ser leído automáticamente, sin embargo, desde las «determinantes» sociales.

Existe una real autonomía y química no predecible en cómo se mezclarán los elementos en una escuela dada. Sucesivas, cada una todavía agitándose, las olas de la modernización y las respuestas a ellas han agregado nuevas capas de presión y confusión, convirtiendo la escuela contemporánea en una extraña clase de híbrido, o, de hecho, incluso bajo el mismo techo varios diferentes tipos de institución, de acuerdo con trayectorias pasadas y futuros probables de sus estudiantes y la ponderación de sus inversiones en qué tipos de modernización, y si «desde arriba» o «desde abajo».

Predominantemente en las escuelas de clase obrera, es probable que haya una polarización del sistema oficial y sus jerarquías de estatus, desde el subterráneo «popular». Este último desarrolla y mantiene su posición por su unión con posiciones privilegiadas en sí mismas dentro de los sistemas informales de estatus sobre todo incluyendo al de la cultura común, de modo que los chicos «populares», por ejemplo, es probable que sean «duros», que se opongan a la escuela y *también* es más probable que sean vistos como a la moda en sus gustos musicales y de vestimenta. Abandonar uno de estos atributos sería desertar del dominio «popular». En mayor o menor medida, es probable que otros grupos sociales busquen justificar su posición en correspondencia con el dominio «popular» en la magnificación de los lugares en el mapa que les son beneficiosos. Podemos imaginar esto como el oxímoron de los dominios «populares subordinados», que invierten no sólo las jerarquías escolares oficiales sino también jerarquías más amplias, otorgando así a los estudiantes roles de dominio aún cuando ellos, o sus familias, ocupan generalmente posiciones económicas y sociales subordinadas fuera de la escuela. A menos que ellos puedan convertir, con beneficio, las habilidades informales y los conocimientos en el mercado de las industrias culturales formales o informales, es probable que de produzcan marcadas y continuas consecuencias reproductivas perversas para los miembros de estos órdenes «invertidos» en los sistemas culturales oficiales de la escuela.

Aquellos pueden disfrutar de ventajas culturales –la superioridad ambivalente del dominio simbólico– sólo como un breve prelude, a través del subaprovechamiento académico, la preparación para la desventaja económica absoluta o la relativa desventaja en el mercado laboral. En la medida en que los estudiantes de clase media en las escuelas predominantemente de clase obrera, ocupen posiciones dentro de esas tan interesantes competencias por la influencia en el dominio «popular» subordinado, continuarán oscilando entre un pobre rendimiento académico, y las disposiciones y los efectos que fluyan desde los recursos de clase heredados del capital económico y cultural.

En escuelas con una composición mayor o predominante de clase media, es probable que el peso del capital cultural ingresado dentro del sistema escolar, proporcione un lastre cuantitativo y cualitativo al sistema oficial y a sus premios de estatus, y es más probable que otros sistemas se alineen con él, y aún si no se alinean, que su poder se vea atenuado. En los Estados Unidos de América, los sistemas de estatus derivados de la clase, los sistemas oficiales internos y los sistemas de estatus culturales comunes, parecen estar más alineados en las escuelas medias «normales» (los estudiantes de clases medias son «populares», estudiosos y elegantes), dolorosa y disyuntivamente desalineados en las de los *inner city Highs*.

Un punto central que deseo marcar es que los contenidos y significados del sistema de estatus de la cultura común probablemente sean muy diferentes cuando se alinean a un dominio «popular» que está articulado en línea, más que en oposición, a la escuela. Generalmente en los Estados Unidos de América, y especialmente para los varones, el sistema del deporte parece tener mucha más importancia y estar más alineado al oficial y a los sistemas expresivos de la cultura común. En las atmósferas sociales progresivamente ascendentes de la institución singular de la escuela, es probable que haya efectos sociales y psicológicos muy negativos asociados con el hecho de estar siempre en el fondo subordinado de la cultura y los sistemas de estatus alineados, sin importar lo que domine en su formación (para una exploración etnográfica y de historia de vida de algunos de estos temas, ver Ortner, 2002).

Instrumento y sitio

La escuela es el instrumento directo de la primera ola, sufre desorientación en la segunda y es un importante sitio para la culminación de la tercera ola de modernización discutida acá. Se podría decir que todas las formas culturales y experiencias tienen ahora un elemento de Diáspora cultural. Incluso si uno se queda en el mismo lugar, cambia la corriente sobre uno. Incluso cuando los jóvenes se quedan quietos, las fronteras simbólicas los sobrepasan.

Las combinaciones de mis tres temas de la modernidad cultural «desde abajo», (1) la continuidad de las amenazas de la resistencia cultural informal institucionalmente basada; (2) respuestas de desapego y depresión a los continuados efectos del desempleo postindustrial y las formas de regulación estatal más «duras» de «transiciones» mucho más prolongadas; (3) las nuevas relaciones culturales y corporales y las posibilidades que surgen del consumo y ocio situados —son inestables y diferentes en sus implicaciones para diferentes grupos sociales—. Cada ola afecta a las otras y tiene que ser entendida a la luz de las otras. En particular, los temas de «cultura popular», demasiado a menudo tratados por sí mismos y en sus propios vectores de efecto en la identidad, pueden ser vistos mucho más productivamente a la luz de una contextualización concreta que trate con el juego y el efecto de las fuerzas estructurales y culturales precedentes y duraderas de la modernización que actúan sobre grupos particulares todavía constituidos en las categorías tradicionales de clase, raza y género. Como consecuencia, hay múltiples modos posibles en los cuales a los efectos de la resistencia (primera ola) y de la desapego (segunda ola) les son dados rangos para su expresión y desarrollo por parte de las prácticas de la cultura común (tercera ola).

Es verdad que en la última ola de la modernización podemos ver alguna forma de rechazo del inconsciente cultural. Aquello que fue automático parece querido. Pero la tragedia es que lo que algunas veces es llamado «estetización» de la experiencia no cambia *realmente* las relaciones materiales entre libertad y necesidad, entre lo elegido y lo determinado, una relación que de hecho se está tensando para peor en el espacio vital de las clases subordinadas a manos de la segunda ola de modernización, aún cuando, como la tercera ola de modernización, señala un

espacio simbólico ilimitado. Los vectores culturales y materiales parecen estar desalineados como nunca antes. No debemos pasar por alto que la superabundancia de imágenes y posibilidades imaginarias de formas de consumo aparentemente «flotantes» y «desclasadas» interseccionan con una condición de empeoramiento material para la clase obrera inferior, y con los datos brutos de desempleo juvenil masivo y de subempleo explotador en los empleos con bajos salarios en el sector de servicios para masas de jóvenes.

La difuminación entre el consumo y la producción en la modernización de la tercera ola puede ofrecer esperanzas a algunos de estos últimos de embarcarse en carreras alternativas «crepusculares» en la provisión de bienes y servicios culturales, pero las condiciones de la segunda ola también producen una más alta atracción al crimen y a actividades ilegales en la economía informal. Mientras tanto, las escuelas se abren paso dificultosamente, todavía formadas por las ambiciones e ilusiones de la primera ola de modernización, ahora rompiendo sobre costas muy diferentes.

En las escuelas podemos ver una forma de contundente de negociación, culturalmente mediada, (a veces conflictiva) existente entre jóvenes incomprendidos y a veces incomprendidos adultos, sobre el significado y los efectos de la modernidad, sobre la «primera línea» del cambio. La conducta «antisocial» y las formas de la cultura común asociadas pueden ser vehículos para la expresión y para ocupar algún espacio real y de autonomía, allí donde las palabras fracasan o no están disponibles o no son escuchadas. Debe entenderse que la escolarización es no sólo un *instrumento* para producir modernidad, es también un *sitio* para el despliegue de sus formas y fuerzas contradictorias. «Aceptar» la cultura popular no significa un cómodo abrir de par en par las puertas de la escuela al último capricho de la moda, sino comprometerse a un principio de comprensión, a un proyecto de ilustración, de y dentro de la complejidad de la experiencia cultural contemporánea.

Hay acá un más amplio conjunto de temas que comprenden las más completas comprensiones de las formaciones culturales y las determinantes de su dirección para la emancipación o la alineación. Hasta donde la escuela es un campo social tanto como un instrumento para su desarrollo, los maestros y las organizaciones educativas de los más amplios tipos, como aliados de las fuerzas progresistas, deberían alzar la voz inequívocamente, al fin, no para «liderar» intereses, sino por y a favor de esas mayorías en el medio y al fondo del espacio social que están envueltas en el flujo de la «modernización» dialéctica. Ellos pueden recoger pistas y temas de sus culturas emergentes, dolores y experiencia. Para ser directos, si la conciencia, las acciones y las culturas de los estudiantes necesitan cambiar, también lo necesitan las condiciones y posibilidades estructurales más amplias que ayudan a estructurar esas mismas respuestas. Más que nunca antes, necesita cambiar la competencia económica individualista por «la buena vida», donde están los medios para que la mayoría pueda encontrar un «lugar bajo el sol» colectivo, libre de camisas de fuerza ideológicas (ola uno). Más que la inseguridad individualizada y vergonzosa y el disciplinamiento estatal para la pobreza trabajadora, donde hay las garantías para la mayor seguridad y la mayor elección que se supone que trae el avance económico globalizado (ola dos). Más que la provisión por el mercado rapaz inflamando el deseo inmediato, donde están los medios para la producción democrática de nuevos bienes de producción simbólicos (ola tres). Los impulsos sociales aquí encarnados pueden tener un tinte

ideológico y utópico, pero no más realmente, aunque en un vector diferente, que los imaginarios del «progreso desde arriba». De otro modo, lo anterior no produciría ninguna modernización «desde abajo». Que las cadenas de los contra efectos y los cerrados lazos de la ironía y las consecuencias no previstas analizadas en este artículo están liberados de los imaginarios y moldes dominantes es simplemente una cuestión del poder social que los respalda. Mantener una crítica y señalar visiones alternativas de «progreso» son temas educativos tanto como, seguramente (y conectado umbilicalmente con) cuestiones educativas como son el canon o el multiculturalismo, tradicionalismo o progresismo.

En cuanto a las preguntas específicas de cómo implementar temas como el de la «cultura popular» en el currículo yo argumentaría que deberíamos mirar más allá de las «cosas» de la cultura popular, a la prácticas culturales de sus usos en el contexto, al campo de lo que yo llamo «cultura común». Las voces e intereses educativos calan la naturaleza depredadora de la cultura popular, apoderándose de su explotación, de las vulnerabilidades y deseos inmoderados de los jóvenes. Ciertamente, yo no estoy apoyando el dominio de la producción mercantil para recubrir con relaciones imaginarias y deseos, los remanentes de la comunidad orgánica y de la responsabilidad institucional. De un modo más neutral estoy simplemente tratando de entender algunos de los procesos de la cultura común, para arrojar luz sobre las formas situadas de la *aculturación* de mercancías en la vida cotidiana de los jóvenes. Sólo entonces podremos ser capaces de separar la depredación de la creatividad y así abrigar una esperanza práctica para la acción práctica.

Para todas las depredaciones de la cultura popular existe, dentro de las prácticas de la cultura común, un nuevo desarrollo de la conciencia e identidad en el individuo o en el grupo, un tipo de «focalización» (*mind-full-ness*) variable e impredecible sobre las elecciones, sus límites y moradas dentro de relaciones sociales complejas y determinantes estructurales. No dominantes, ellas mismas precarias y abiertas a futuros asaltos de la explotación mercantil como «estilo de vida» (más que «modo de vida»), ellas también cambian dentro de nuevas complejidades y flujos de reproducción social *in situ*. Pero hay sin embargo, un sitio dialéctico aquí para ser minado por los indicios que apuntan a nuevos tipos de esfera pública donde la «atención» subordinada de prácticas asociadas con la cultura del consumidor puede convertirse en una atención plena de propósito de la acción individual y colectiva.

Los ámbitos educativos informales pueden explorar cómo el «consumo» (y especialmente sus vínculos con la producción) pueden tener lugar de modos menos explotadores, descubriendo nuevos «reinos públicos» los cuales son vistos, no como compensatorios de, o como atacando imperativos comerciales y su «erosión» de los valores tradicionales, pero acompañando el flujo de las energías y pasiones realmente existentes, haciendo sus condiciones de existencia más visibles y controlables, haciendo lo que ellas expresan, y cómo lo expresan, más controlable. Los ámbitos formales, usando tal vez, los recursos de los textos etnográficos críticos, podrían explorar los significados y «racionalidades» de las prácticas de la cultura común «cerca de casa», y considerar los textos populares no simplemente para sus identidades inmediatas (fetichizadas) sino para sus historias de la «cultura común»: cómo ellos se convierten en mercancías y con qué efectos, como *in situ* son «des-fetichiza-dos» y convertidos en «posesiones culturales», qué expresan estos sobre la posición y ubicación social, no menos que con respecto a sucesivas olas de «modernización».

Las voces pedagógicas pueden ser chocantemente silenciosas sobre temas del contexto social, como si las cuatro paredes del salón de clases, actuando como santuario tanto como es posible, contuviera todo lo que es necesario para la comprensión y la dirección de lo que ocurre dentro de ellas. La utilización de la experiencia cultural y del conocimiento corporalmente arraigado como un punto de partida desde los cuales leer hacia fuera para comprender su lugar y desarrollo dentro de los flujos de la modernización cultural desde abajo, puede hacer más consciente lo que es inconsciente en los «soldados de tropa»; así como constituir terrenos prácticos para la autocomprensión de los procesos subordinados de la reproducción social y para la apreciación de la que es la más elusiva de las verdades, enigmáticamente presentada por Bourdieu: «la resistencia puede ser alienante y la sumisión puede ser liberadora» (Wacquant and Bourdieu, 1992: 24).

Celebremos las «libertades» del consumo, pero recordemos el frente de batalla donde son ejercidas.

Referencias

- Anyon, Jean (1983) «Intersections of Gender and Class: accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies». In Stephen Walker and Len Barton (ed.s), *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- Devine, John (1997) *Maximum Security: The Culture of Violence in Inner-city Schools*. Chicago: Chicago University Press.
- Durkheim, Emile (1956) *Education and Sociology*, New York: Free Press
- Financial Times*, 8th, October, 2002, London. Fordham, Signithia (1996) *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success in Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- Furlong, Andy & Fred Cartmel (1997) *Young People and Social Change*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Gregg, P and J Wadsworth (eds.) (1999), *The State of Working Britain*, Manchester: Manchester University Press.
- Johnson, Martin (1999) *Failing School, Failing City: The Reality of Inner City Education*: Jon Carpenter Publishing.
- Llewellyn, M. (1980) «Studying girls at school: the implications of confusion», in R. Deem (ed) *Schooling for Women's Work*, Boston and London: Routledge & Kegan Paul.
- Mac an Ghail, Mairtin (1988) *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Nader, Ralph (1996) *Children First: A Parent's Guide to Fighting Corporate Predators*. Washington DC: Corporate Accountability Research Group.
- Ortner, Sherry (2002) «Burned Like a Tatooe», *Ethnography* 3.2.

- Paulle, Bowen (2003) 01GContest and Collaboration: Cultural environments of 14-17 year-old students in a 'black' school in the Bronx (New York) and a 'zwarte' school in the Bijlmer (Amsterdam)». En *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Leuven: Garant, pp. 14-39.
- Payne, I. (1980) «Working Class in a Grammar School», en D. Spender and E. Sarah (eds.) *Learning to Lose: Sexism and Education*, London: Womens Press.
- Portes (ed) (1995). *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*. NY: Russell Sage Raissiguier, Catherine (1995) «The construction of marginal identities working-class girls of Algerian descent in a French school». En Marianne H. Marchand and Jane L. Parpart (eds.), *Feminism/Postmodernism/Development*. London: Routledge.
- Starrin, Bengt & Ulla Rantakeisu & Curt Hagquist «In the wake of recession –economic hardship, shame and social disintegration», *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health* 1997; 23.4.
- Suarez-Orozco, Marcelo M. (2001) «Globalization, Immigration and Education: The Research Agenda», *Harvard Education Review* Vol 71. 3 fall.
- Thornton, Sarah (1995) *Club Cultures*. Cambridge: Polity
- Unemployment Unit (1999) *Working Brief 107* August/September, Poland St, London.
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour*, Aldershot, Saxon House.
- _____ et al (1988) *The Youth Review*, Aldershot: Avebury.
- _____ et al (1990) *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.
- _____ (2000) *The Ethnographic Imagination*, Cambridge: Polity.

Agradecimientos

Estoy extremadamente agradecido por los comentarios críticos detallados y certeros que Philip Corrigan y Bowen Paulle realizaron generosamente a un temprano borrador de este artículo, y también por los comentarios, apoyo y ayuda a los editores de la *Harvard Educational Review*.

RECENSIONES

Eduardo Terrén: Incorporación o asimilación*

Joaquín Giró Miranda**

Eduardo Terrén: *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2004. ISBN: 84-8319-207-1.

Esta publicación responde a una idea central que es dar respuesta a un fenómeno de implantación reciente pero que ha tomado carta de naturaleza en la sociedad española en un periodo relativamente corto: la diversidad cultural. Es en su introducción, donde Terrén señala que su propósito es mostrar cómo se construye y percibe esta diversidad y los retos que plantea una escuela que trabaja por una sociedad más inclusiva y menos favorecedora de ampliar las desigualdades. Porque lo específico de la exclusión son las relaciones asimétricas, las desigualdades basadas en la diferencia, todas ellas con origen o provenientes de lo diverso culturalmente, de donde dimanaban los cambiantes y continuamente reconstruidos conceptos de identidad, ciudadanía, y, apostilla Terrén, de la racialización de la humanidad.

* Recuperamos esta recensión como homenaje a Eduardo Terrén.

** Universidad de La Rioja

Para entender la diversidad cultural, Terrén parte de una reflexión de los movimientos globalizadores, mal llamados antiglobalización, como es la de pensar desde lo global y actuar a nivel local, y así responde que la diversidad cultural es un fenómeno global que debe ser abordado localmente; abordaje que se puede efectuar desde un espacio de oportunidades como es la escuela.

El espacio de carácter inclusivo que se puede desarrollar en la escuela puede servir de contrapeso a los movimientos de segregación y exclusión que configuran los campos de la identidad cultural y de la ciudadanía asociada al Estado-nación. En este sentido aboga por la idea de un vecindario global «cada vez más numeroso, cada vez más diverso y cada vez más desterritorializado», frente a la idea perversa de una Mcdonalización del mundo, donde la hipotética homogeneidad del discurso cultural occidental y desarrollado, se impondría hegemónicamente al resto del mundo, pervirtiendo la aparente diversidad que tan sólo sería un patético reflejo de los modelos de consumo imperantes.

Sin embargo, Terrén señala que la «mundialización cultural entendida como efecto de la globalización del mercado de los bienes culturales no debe asociarse necesariamente con una uniformización cultural de los individuos», pues la movilización de las identidades nacionales, los fundamentalismos religiosos y todo tipo de esencialismos, actúan como una fuerza centrífuga en el sentido de fragmentar cualquier intento de hegemonización cultural. Además, la realidad nos señala con sus constantes cambios que son las construcciones y reconstrucciones identitarias las que se imponen ocasionando una diferenciación cada vez mayor en la humanidad.

La escuela moderna como agente al servicio del Estado-nación, tenía la misión de socializar a los individuos en el ámbito de la ciudadanía, pero la escuela del siglo XXI debe sobrellevar una tarea fundamental, como supone el abordaje de la diversidad cultural, fuente de riqueza y conflicto en la sociedad posmoderna. Para ello debe asumir «la renovación del aprendizaje de la convivencia, la reconstrucción de las identidades sociales y la formación de una ciudadanía activa», y participativa.

Y para la escuela utilizo la palabra sobrellevar, pues demasiado se le ha pedido y se le pide a la escuela y sus agentes dinamizadores, los maestros y profesores, los cuáles unen al desánimo y el cansancio renovador, su vertiginosa caída en la consideración social, que les otorga poco más o menos que un estatus funcional de baja estima y reconocimiento. Por esto, insiste de forma clarividente Terrén, «la indiferencia, el esencialismo y la desmotivación constituyen, pues, claves decisivas de un contexto parco en fuerzas que puedan traducir efectivamente la incertidumbre de la novedad en una oportunidad de regeneración de la educación democrática».

La escuela española del siglo XXI apenas tiene experiencia en la acogida de alumnos procedentes de familias inmigrantes, pese a que su incorporación ha sido muy rápida en los últimos años. Su única experiencia, su desafortunada experiencia en este campo, fue el intento de asimilación de la minoría gitana. Además, la escuela española se inserta en una sociedad cambiante en sus esencialismos religiosos y de identidad nacional, pues ni se ha asentado libremente y sin cortapisas el creciente proceso de secularización de acuerdo a la proclamada aconfesionalidad del Estado, ni tampoco se ha definido claramente las relaciones Estado y

confesiones religiosas, sin menoscabo de la laicidad demandada a las instituciones que lo soportan. Del mismo tenor es la indefinida identidad nacional, que ni es la suma de las especificidades regionales, ni se encuentra en la oposición a las denominadas comunidades nacionales; es una identidad imprecisa, recreada constantemente al albur de los procesos de descentralización y desmembración del poder hegemónico del Estado-nación.

Por último, la sociedad española, es una sociedad que confiesa abiertamente su tolerancia frente al otro (durante muchos años España apareció en las estadísticas europeas como el país menos racista), pese a que los brotes y estallidos de violencia racista no surgen de la nada, sino de un soterrado y palpitante rechazo por lo diferente, principalmente en situaciones de conflicto y oposición frente al “otro”.

Ante este panorama, Terrén aboga por el estudio y la intervención en los tres fenómenos básicos en el análisis de la diversidad cultural: la racialización, la identidad y la ciudadanía. La racialización es un proceso mediante el que se pervierte el reconocimiento de la diversidad cultural, al estereotipar las diferencias según una relación jerárquica donde se asumen como centrales los rasgos identitarios del occidente desarrollado; es decir, confirmando desde una posición eurocéntrica las relaciones de dominio con la población diversa no autóctona, a la que paradójicamente se le otorgan los elementos propios de una cultura homogénea.

Sin embargo, asistimos a la conformación de identidades múltiples, pues los ciudadanos se adscriben a grupos de referencia que pueden entrar en concurrencia entre sí, produciendo una multiplicidad de identidades dinámicas y, a menudo concordantes, que no se expresan necesariamente de forma explícita, porque permiten la recreación constante de las mismas. Para conseguirlo, los grupos étnicos, en el proceso de negociación de su identidad social, han observado que “la incorporación participante” en la sociedad de acogida, les permite alcanzar resultados satisfactorios sin renunciar a su identidad. En este sentido, Terrén muestra que “debe abandonarse la tradicional creencia asimilacionista de que el alumnado procedente de familias inmigrantes debe renunciar a la cultura y estructura de relaciones de su comunidad de origen para registrar una experiencia educativa satisfactoria”. Si de verdad, lo que se busca es contribuir a una renovación democrática de la escuela, el análisis de la diversidad cultural y de los fenómenos identitarios y de participación ciudadana, son los ejes fundamentales sobre los que se asienta dicha renovación. Por esto, el libro de Terrén, al hacer suyo este compromiso y extenderlo más allá con el desenmascaramiento del racismo en la escuela, logra sentar las bases teóricas sobre las que profundizar en futuros estudios e investigaciones.

Adriana Marrero: El bachillerato uruguayo

José Beltrán*

Adriana Marrero: *El bachillerato uruguayo. Evaluaciones y expectativas de estudiantes, docentes, la universidad y el mundo del trabajo*. Montevideo: Germanía; CSIC; Universidad de la República, 2008, 303 pp.

Con relativa frecuencia las recensiones de libros corren el peligro de convertirse en ejercicios gratuitamente laudatorios. No creo, y no quiero, que este sea el caso. Pero me temo que, aun procurando un ejercicio de contención, el corolario será mercedamente elogioso. Para mudar lo que puede pasar por una mera opinión personal en un juicio razonado es necesario apelar a los argumentos, que son algunos de los sólidos materiales en los que se basa el conocimiento. Vamos con ellos, pues.

Aquí nos puede ayudar preguntarnos por el sujeto de la enunciación, es decir, por el autor, aquí autora, de la obra que va a ser valorada. Porque en algunas ocasiones la biografía de un autor ayuda a explicar la teoría que elabora, como la teoría refleja y revela aspectos de su propia biografía. Tal es el caso que nos ocupa. No intentaré resumir aquí el ya dilatado, extenso y reputado currículo académico de la profesora Adriana Marrero (Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y Departamento de Sociología y Economía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), que justificaría sobradamente el interés de su estudio, porque aquí no se trata solo de explicar la relevancia de una investigación sino sobre todo el *sentido* de la misma. Para ello nada mejor que acudir a esa suerte de sincero credo pedagógico, por cierto en la mejor tradición de este género, que la autora introduce en el Prefacio del libro. En éste declara abiertamente que «buena parte de las dificultades que tuve que superar a la hora de enfrentar el producto de una investigación que fue de largo aliento, no tuvieron que ver (...) con las facetas más académicas de aquél proceso, sino con aquellos aspectos que tocaban más de cerca algunos momentos definitorios de mi biografía.» Pues, como dice a continuación, este trabajo sobre el bachillerato uruguayo supuso ponerse en cuestión a sí misma, como docente que sabe de lo que habla porque habla de lo que ha vivido.

Cuestionarse a uno mismo significa ejercer la crítica, esto es, poner en crisis los supuestos del sentido común. Quizá este libro pueda comprenderse mejor entonces como la crónica de una

* Universidad de Valencia.

crisis. En el bien entendido que ésta es la crisis –el análisis crítico, armado de criterios propios, en definitiva– de una investigadora que observa algunas fracturas del sistema educativo en relación con la esfera social y con el mundo laboral, a través de un observatorio privilegiado: el tramo del bachillerato en Uruguay. Observatorio y laboratorio, el bachillerato se entiende aquí, al decir de la autora, «como lugar de encrucijadas, de encuentros y desencuentros». El bachillerato significa, así, el cruce del sistema escolar con el sistema universitario, de la educación con el trabajo, de la adolescencia con la adultez, de las expectativas y de sus frustraciones.

A lo largo de nueve capítulos la autora va articulando las diferentes piezas de su investigación. Se parte de la problematización del bachillerato –el bachillerato como problema– porque éste constituye «el último paraje conocido del trayecto escolar y su superación supone enfrentarse la decisión de elegir casi a ciegas, uno de los varios senderos que se bifurcan». Este paraje da lugar a algunos interrogantes y a no pocas paradojas. Así, Marrero comienza constatando una suerte de «encapsulamiento» del sistema educativo respecto de las realidades del mundo exterior a él. Desde este supuesto, propone «indagar en las perspectivas que distintos actores –estudiantes, profesores, universitarios y empresarios– mantienen respecto al bachillerato como espacio de distribución de saberes pertinentes para cada uno de los universos de significación a los cuales dichos actores pertenecen». La autora privilegia en su estudio, de esta manera, la relación con el saber en diferentes contextos de interpretación y en el marco de una sociología del sujeto. En este sentido, una discusión que atraviesa todo su trabajo, y que resulta relevante, es la que tiene lugar entre la educación generalista en relación con la enseñanza especializada. La dialéctica social entre uno y otro modelo no es en absoluto trivial porque conduce a la cuestión que no deberíamos eludir –y que sin embargo aparece o bien secuestrada en las recientes reformas educativas o bien con una respuesta ya dada– acerca de los fines de la educación.

Las representaciones que los diferentes actores sociales tienen sobre el bachillerato y las opciones de futuro que éste plantea ocupan un espacio propio en el estudio. Por una parte, la percepción de los jóvenes sobre el bachillerato pasa de la expectación al desencanto, mostrando elevados niveles de desorientación e incertidumbre. Y a su vez, todo ello constituye una muestra de que el sistema educativo tiene un carácter casi insular en relación a la sociedad y al mundo. También en el imaginario de los jóvenes se proyectan representaciones sobre esos mundos todavía desconocidos para ellos que son la universidad y el trabajo, y ahí el bachillerato juega un papel importante como puente para el futuro. Aquí cuenta más la creencia o la confianza que la racionalidad o, si se prefiere, pesa más la expresión de los deseos que el principio de realidad.

Por otra parte, la percepción de los docentes sobre el bachillerato en relación con la universidad muestra la persistencia de una ambigüedad, que se manifiesta en posiciones que van desde la concepción de un bachillerato propedéutico para la universidad, un bachillerato para otras cosas o un bachillerato que se ha instalado o claudicado ante las dudas de identidad: bachillerato, ¿para qué?. Estas dudas de identidad acaban erosionando la figura del profesorado que observa una devaluación creciente del conocimiento y un descrédito de la profesión docente, aspectos que reflejan lo que se ha diagnosticado como «malestar docente». Si los estudiantes critican la calidad de su escolarización, los docentes imputan, entre otros, a los propios estudiantes la causa del declive en la enseñanza. Lección sobre la lección, entre la desafección de

los estudiante y la adaptación del profesorado, se añaden nuevas preguntas a las primeras: ¿qué profesorado para qué bachillerato para qué jóvenes?

En la parte final del estudio, Adriana Marrero se detiene en esa zona de tránsito del bachillerato a la universidad y al mundo del trabajo. Parafraseando el conocido título de la película, los estudiantes parecen perdidos en la traducción («lost in traslation»), expresando básicamente tres tipos de temores. Temor al salto que supone pasar de un nivel a otro, a equivocarse en la carrera elegida, a perder años por repetición. Por su parte, el profesorado universitario detecta una lista cada vez más grande de carencias en los jóvenes que ingresan desde el bachillerato, confirmando el comportamiento típico, en palabras de M. W. Apple, de «exportar la culpa». Si la universidad espera más de los estudiantes, el mundo de la empresa también espera más y mejor de los estudiantes: más formación, experiencia previa y actitud positiva. En cualquier caso, el tránsito entre el sistema educativo y el mundo del trabajo pasa a convertirse en un significativo desencuentro, como dos interlocutores que aparentan estar dialogando entre sí, mientras cada uno está hablando para sí mismo.

Desde hace tiempo, viene circulando una especie que parece impregnar nuestra vida social, me refiero a la llamada flexibilidad. Si flexibilidad significa adaptación (o adaptabilidad) al cambio, Heráclito ya nos advirtió de ello hace mucho tiempo, y el rapsoda Bob Dylan lo recordaba también para nuestra propia época. Otra cosa es el significado que queramos otorgar a la noción de cambio, si optamos por naturalizarla o si optamos por humanizarla. Y eso se aplica al propio término de flexibilidad. Porque este libro, al menos, constata que hay vida inteligente en los actores sociales, a veces no gracias sino a pesar de (o como respuesta a) las propias instituciones y sus demandas. En tiempos de rebajas, cuando las instituciones se vuelven flexibles –a veces demasiado flexibles– ¿qué podemos esperar sino compromisos flexibles por parte de unos jóvenes que tienen que gestionar cotidianamente sus propias perplejidades ante el espectáculo de una sociedad desconcertada y de instituciones depreciadas?

El análisis de Adriana Marrero, con deliberado acento crítico y a veces con una saludable ironía, no se desliza ni hacia el fatalismo ni hacia el victimismo. Más bien observa, como buena socióloga, los «hechos incómodos» con los que todo científico social tiene que lidiar si quiere hacer lecturas de la realidad social. Frente a un escenario plagado de no pocas adversidades, Marrero concluye que éstas también pueden servir para que los jóvenes aprendan las reglas del juego social, un aprendizaje que incorpora el conocimiento de su contingencia, de cómo horadar, entonces, los muros de la necesidad. Aprendizaje de reglas, pues, pero también de sus disidencias.

Los que hemos leído el libro de Adriana Marrero desde la otra orilla del Atlántico, podemos constatar algunas peculiaridades del sistema uruguayo en relación con el sistema educativo español, como señala Mariano Fernández Enguita en la Presentación, pero muchas más similitudes. De modo que si el análisis ofrecido es local, las reflexiones que se derivan tienen un valor universal. El libro, así, tiene un valor añadido como reflejo en el que proyectar nuestras propias representaciones y en el que volcar nuestra propia mirada sociológica, una mirada que necesariamente ha de ser comprometida si quiere intervenir en aquello que mira.

Hablando de compromisos, los de la profesora Marrero a través de esta obra no pueden ser más firmes, y tienen que ver con su manera de explicar y de comprender el mundo, aquello que Max Weber sintetizaba en la fórmula de explicación comprensiva. En esta ocasión, explicación y comprensión, como ilustran las palabras con las que concluye su estudio, son también una invitación a la acción: «En todo caso, la formación de los jóvenes, en especial los que sólo pueden recurrir a la escuela pública, a través de una educación de buena calidad, general, variada y pertinente, no es ya sólo una forma de prepararlos para un mundo laboral desconocido, sino además, un imperativo ético.»

De la gobernanza educacional a la formación, desde una perspectiva integradora

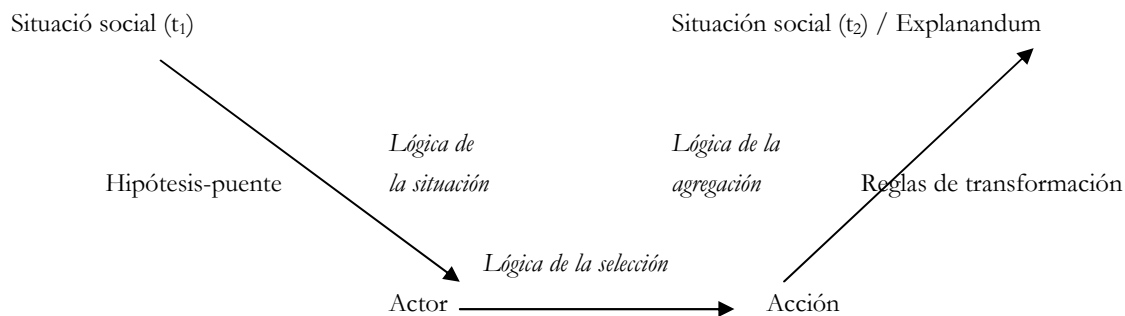
Francesc Jesús Hernández i Dobon*

Thomas Brüsemeister: *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 222 pp. Colección: Soziologische Theorie. ISBN 978-3-531-15193-9

La colección «teoría sociológica» de la Editorial para Ciencias Sociales de Wiesbaden ha publicado recientemente el libro de texto *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. La colección está dirigida por Thomas Kron (www.thomaskron.de), director del Instituto de Sociología de la Universidad de Aquisgrán, al que está adscrito el autor del libro, Thomas Brüsemeister, quien se formó también con Uwe Schimank, miembro del consejo asesor de la colección. Esta serie ha publicado, entre otros, textos de clásicos como Niklas Luhmann, Ralf Dahrendorf, Dirk Baecker y, recientemente, un estupendo volumen sobre la Escuela de Frankfurt, editado por el actual director del Instituto de Investigación Social, Axel Honneth (*Schlüsseltexzte der Kritischen Theorie*, 2006) y que no es una antología de textos, como pudiera sugerir el título de *Textos clave de la teoría crítica*, sino comentarios de las obras más emblemáticas de la Escuela, y no sólo de sus autores centrales (como Horkheimer, Adorno o Habermas), sino también de los «periféricos».

Thomas Brüsemeister (www.bruesemeister-online.de), con la colaboración de Sebastian Göppert y Tim Unger, sale airoso de la tarea de organizar las «perspectivas y problemas» de la «sociología de la formación», como reza literalmente el título del libro, lo que no es tarea fácil. Se sirve de la obra de Hartmut Esser (autor de una ambiciosa *Soziologie* en 8 volúmenes: 2 de fundamentos generales, publicados en 1996, y 6 de fundamentos especiales, publicados en 1999-2001), cuyo «modelo de explicación sociológica» o «modelo de la bañera» se puede sintetizar en el esquema siguiente:

* Universidad de Valencia.



Basándose en esta perspectiva «integradora» de los diversos planos de la explicación sociológica, Brüsemeister expone en tres partes las diversas teorías de la sociología de la formación. En la primera, se refiere al plano *macro*; en la segunda, al plano *micro*, y en la tercera al plano *meso*.

En la explicación *macro* de la sociedad y la formación, Brüsemeister incluye cuatro «perspectivas». La primera, que denomina «perspectiva teoricoinstitucional», comenta las obras del mencionado Esser, de Lepsius y Faust, de Berger y Luckmann, las explicaciones funcionalistas y las teorías de Luhmann y Veith. La segunda perspectiva es la que se refiere a la teoría de la socialización, y repasa los escritos de Parsons, Claessens, Mead y Oevermann. En la tercera, centrada en las teorías de la desigualdad, comenta los escritos de Bourdieu, Bernstein y Kaesler y B. Hurrelmann. La última perspectiva, referida a las teorías de la diferenciación, vuelve sobre autores ya comentados, pero se centra en la cuestión de la inclusión, y se organiza según la pauta de la inclusión escolar desde la perspectiva del sistema y el *input* (Marshall, Parsons y Luhmann), desde la perspectiva del sistema y del *output* (Richard Münch), desde la perspectiva de los actores y del *input* (Gerhards) y de los actores y del *output* (Bourdieu).

En el plano *micro*, Brüsemeister adopta una clasificación habitual, que distingue una perspectiva según la teoría de la decisión (Boudon), una perspectiva fenomenológica (Schütz) y una perspectiva etnometodológica (Cicourel y Garfinkel).

En el plano *meso*, Brüsemeister se refiere a las organizaciones formativas, tanto a sus efectos y consecuencias, como a las teorías sobre sus peculiaridades. En el primer caso, vuelve sobre las teorías de clases (Clark; Bourdieu y Passeron) y sobre las teorías del conflicto (Mackert et al.; Flam). En el segundo caso, hay que destacar el capítulo sobre *educational governance*, un tema que Brüsemeister, como Schimank, ya había tratado en obras anteriores. Es en este punto donde emerge con más claridad su orientación integradora: «La *educational governance* es una perspectiva interdisciplinar de análisis –incluyendo a la sociología de la formación–, que investiga, en el ámbito de la formación, acontecimientos de dependencia recíproca, interdependencia, coordinación en marcos teóricos de sistemas de múltiples planos. En este marco son contempladas las condiciones de éxito y fracaso de la gestión político formativa y de las tareas de configuración.» (p. 200).

A pesar del carácter integrador de su propuesta, la preocupación por la «gobernanza» y lo organizacional se traduce en una cierta desconsideración de autores que han centrado sus aportaciones en el elemento biográfico (Alheit y Dausien, por ejemplo) o las formas de aprendizaje (como es el caso de Arnold y Gómez-Tutor, esta comentada en este número de la revista), lo que no resulta criticable, ya que cualquier libro que asuma un carácter introductorio y se restrinja a poco más de 200 páginas tiene que dejar fuera bastantes cosas.

En el hecho de reservar para el último capítulo la aportación original del autor, que implícitamente ordena todo el texto, el libro de Brüsemeister se asemeja a la *Soziologie der Bildung und Erziehung* (Sociología de la formación y la educación, 2006) de Martina Löw, del Instituto de Sociología de la Universidad Técnica de Darmstadt (y compañera de Beate Kraus, cuya exposición sobre la Sociología de la Educación alemana fue publicada en el número anterior de la Revista de la ASE). Martina Löw, que ha publicado diversas contribuciones sobre la «sociología del espacio», dedica el capítulo final de su libro a una sugerente «sociología de la educación del espacio», y en la que tanto podrían encontrar fundamentación algunas interesantes investigaciones realizadas por colegas de la ASE, como alentar una «sociología de la educación del tiempo». Tal vez por ese compromiso entre la exposición general, que va más allá de la sociología de la educación para introducirse claramente en el ámbito de los fundamentos de la sociología o la teoría social, sin renunciar a tratamientos originales que aporten nueva luz a la disciplina, Brüsemeister propone que su libro y el de Martina Löw se lean «en paralelo» (p. 9). De cualquier modo, no deja de ser significativo el desplazamiento que se opera en la denominación de la disciplina. El libro de Löw ya antepone la formación (*Bildung*) a la educación (*Erziehung*); Brüsemeister prescinde ya de la segunda. Tendríamos que tomar nota.

Revista de revistas

British Journal of Sociology of Education

Volume 29, Issue 3, 2008

Doctoral Theses

Original Articles

Paul Connolly: A critical review of some recent developments in quantitative research on gender and achievement in the United Kingdom.

Gill Crozier; Diane Reay; David James; Fiona Jamieson; Phoebe Beedell; Sumi Hollingworth; Katya Williams: White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity.

Bruce H. Rankin; Işık A. Aytaç: Religiosity, the headscarf, and education in Turkey: an analysis of 1988 data and current implications.

Keita Takayama; Michael W. Apple: The cultural politics of borrowing: Japan, Britain, and the narrative of educational crisis.

Simon Marginson: Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education.

Stephen Gorard: A re-consideration of rates of 'social mobility' in Britain: or why research impact is not always a good thing.

Rachel Brooks; Glyn Everett: The prevalence of 'life planning': evidence from UK graduates

Review Symposium

Becky Francis; Christine Hockings; David James; Lynn Raphael Reed.

Extended Review

Andrew Pollard.

Review

Stephen Rowland: Collegiality and intellectual love.

Volume 29, Issue 4, 2008 [Olive Banks (1923-2006)]

Editorial: Olive Banks (1923-2006): outstanding British sociologist, feminist and educator

Articles

June Purvis: Olive Banks (1923-2006): an appreciation.

Tony Edwards: A sociology for our times?

Gary McCulloch: Parity and prestige in English secondary education revisited.

Sara Delamont: No such thing as a consensus: Olive Banks and the sociology of education.

Gaby Weiner: Olive Banks and the collective biography of British feminism.

Jane Martin: Beyond suffrage: feminism, education and the politics of class in the inter-war years.

Chinese Education and Society

Volume 40, Number 6, November-December 2007

Gerard A. Postiglione: Editor's Introduction.

Li Yang: Atypical Corruption at Institutions of Higher Learning.

Li Yang: "Actually, All of Us Are Scapegoats".

Wang Gang: The Thesis Black Market Present State and Background.

Zhu Yuchen: The Pan Zhichang Incident.

Huang Aihe and Han Xu "The Academic Style Construction Committee Is by No Means an Ornament" Interview with Vice Director Yuan Zhenguo of the Ministry of Education, Social Sciences Department.

Pathology Sections The Four Chronic Diseases of Academic Corruption.

Wang Bin and Chen Qichun: The Administrative Mode and Academic Corruption at China's State-Run Universities.

Xiao Jing: On How Editors of Academic Journals at Institutions of Higher Learning Should Resist Academic Corruption.

Yuan Yongning, Zhang Jian, And Wang Haibo: On the Causes for and Countermeasures Against Academic Corruption.

Scientific and Ethical Reflections on Academic Corruption in Universities On the Science Research Evaluation System in China's Universities

Li Changgeng: Another Discussion About Academic Corruption.

Gong Xun: Academic Degradation and the Retreat of the Editors Academic Irregularities and the Spreading of Academic Corruption from an Editor's Perspective.

Xia Jin And Feng Bin: Analysis of the Reasons and Countermeasures for Academic Corruption.

Author Index to Chinese Education and Society, Vol. 40 (January/February-November/December 2007).

Education and Urban Society

Volume 40, No. 4, May 2007

Brian Adams: Fund-Raising Coalitions in School Board Elections.

Brian V. Carolan: Institutional Pressures and Isomorphic Change: The Case of New York City's Department of Education.

Lannie Kanevsky, Michael Corke, and Lorri Frangkiser: The Academic Resilience and Psychosocial Characteristics of Inner-City English Learners in a Museum-Based School Program.

Christopher Ward Ellsasser: Teaching Educational Philosophy: A Response to the Problem of First-Year Urban Teacher Transfer.

Helen Cowie, Nicola Hutson, Dawn Jennifer, and Carrie Anne Myers: Taking Stock of Violence in U.K. Schools: Risk, Regulation, and Responsibility.

Volume 40, No. 5, July 2007

Barbara Torre Veltri: Teaching or Service?: The Site-Based Realities of Teach for America Teachers in Poor, Urban Schools.

Ruth Curran Neild, Scott Stoner-Eby, and Frank Furstenberg: Connecting Entrance and Departure: The Transition to Ninth Grade and High School Dropout.

Mark C. Hoglebe, Lydia Kyei-Blankson, and Li Zou: Examining Regional Science Attainment and School – Teacher Resources Using GIS.

David R. Garcia: Academic and Racial Segregation in Charter Schools: Do Parents Sort Students Into Specialized Charter Schools?

Janet E. Kearney: Factors Affecting Satisfaction and Retention of African American and European American Teachers in an Urban School District: Implications for Building and Maintaining Teachers Employed in School Districts Across the Nation.

Thomas Kwan-choi Tse: Choices for Whom?: The Rhetoric and Reality of the Direct Subsidy Scheme in Hong Kong (1988-2006)

Race, Ethnicity and Education

Volume 11, Issue 2, 2008

Original Articles

Sabina E. Vaught; Angelina E. Castagno: “I don't think I'm a racist”: Critical Race Theory, teacher attitudes, and structural racism.

Maryann Dickar: Hearing the silenced dialogue: an examination of the impact of teacher race on their experiences.

Megan-Jane Johnstone; Olga Kanitsaki: The politics of resistance to workplace cultural diversity education for health service providers: an Australian study

Christopher C. Sonn: Educating for anti-racism: producing and reproducing race and power in a university classroom.

Kimine Mayuzumi: 'In-between' Asia and the West: Asian women faculty in the transnational context.

Njoki Nathani Wane: Mapping the field of Indigenous knowledges in anti-colonial discourse: a transformative journey in education.

Extended review

Tiffany Brown.

Sociology of Education

(American Sociological Association)

Volume 81, Number 2, April 2008

Ream, Robert K.; Rumberger, Russell W.: Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout Among Mexican American and Non-Latino White Students.

Neal, Jennifer Watling: "Cracking" the Missing Data Problem: Applying Krackhardt's Cognitive Social Structures to School-Based Social Networks.

Olzak, Susan; Kangas, Nicole: Ethnic, Women's, and African American Studies Majors in U.S. Institutions of Higher Education.

Pelak, Cynthia Fabrizio: The Relationship Between Sexist Naming Practices and Athletic Opportunities at Colleges and Universities in the Southern United States.

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation

28. Jahrgang, Heft 2, 2008

Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H., Körpersozialisation (Beiträge) Zur Einführung in den Themenschwerpunkt / Socialization of the Body - Introduction to the Main Topic.

Schmidt, Robert, Stumme Weitergabe (Beiträge) Zur Praxeologie sozialisatorischer Vermittlungsprozesse / Tacit Transmission. Towards a Praxeological Account of Transmission Process in Socialization.

Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas, Schule und ihre Lehrkörper (Beiträge) Das Referendariat als Trainingsprozess / School an Its Corporate Body. The "Referendariat" as a Process of Physical Training.

Bittlingmayer, Uwe H., Ungleich sozialisierte Körper (Beiträge) Soziale Determinanten der Körperlichkeit 10- bis 11-jähriger Kinder / Unequal Socialized Bodies. Social Determinants of the Conception of the Body of Ten and Eleven Aged Children.

Richter, Matthias/Lampert, Thomas, Verkörperte Ungleichheiten (Beiträge) Die Rolle multipler Statusindikatoren für das Gesundheitsverhalten im Jugendalter / Embodied Inequalities: The Role of Multiple Measures of Socioeconomic Position for Adolescent Health Behaviour.

Georg, Werner, Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch (Beiträge) Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys / Individual and Institutional Factors for the Readiness to Drop Out from Higher Education.

Necrología de Gonzalo Anaya Santos

Gonzalo Anaya Santos, socio de honor de la Asociación de Sociología de la Educación, falleció en Valencia el 11 de junio de 2008

Gonzalo Anaya nació en Burgos, en 1914. Recién cumplidos los 18 años comenzó su trabajo de maestro, en una localidad cercana a la capital. Por su vinculación sindical con la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de la Unión General de Trabajadores (UGT) fue sancionado por la Comisión Depuradora franquista y confinado. Aprovechó el confinamiento para estudiar los dos cursos comunes de la licenciatura de Filosofía y Letras en la Universidad de Zaragoza (1939-1940) y los dos de la especialidad de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid (1940-1942). En septiembre de 1942 obtuvo la licenciatura en Filosofía, lo que le permitió abandonar el confinamiento y trasladarse a Almadén (Ciudad Real). Entre 1948 y 1950 ejerció de profesor en Valencia (ciudad que había conocido en 1932), impartiendo clases de griego en el céntrico Instituto Luis Vives, como profesor interino.

En 1953 ganó la cátedra de Filosofía de la Escuela de Magisterio de Santiago de Compostela y un año después fue nombrado catedrático de Filosofía del Instituto Femenino Rosalía de Castro de la capital gallega. El 1961 se diplomó en Psicología y Psicotécnica por la Universidad Complutense de Madrid, y el 22 de mayo de 1967 se doctoró en Filosofía con una tesis sobre "La esencia del cine. Teoría de las estructuras". Llegó a rodar algunos documentales. Durante la segunda estancia en Galicia publica diversas obras, como "La depresión gallega" (Vigo, 1970); "El COU: análisis de una experiencia" (Santiago de Compostela, 1973); "Luis Bello. Viaje por la escuela de Galicia" (La Coruña, 1973).

En 1973 obtuvo la cátedra de Filosofía de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia y con motivo de los cambios promovidos por la Ley de Reforma Universitaria se integra en el Departamento de Sociología y Antropología Social. En esta etapa aparecieron obras como: "Una ruptura en la enseñanza" (F. Torres ed., València, 1976) y "Qué otra escuela" (Akal, Madrid, 1979). En 1985 es nombrado profesor emérito, condición que mantiene hasta el año 2002. Después de esta fecha, impartía regularmente clases a los alumnos de Doctorado, en el

curso "Educación y democracia", que él promovió, hasta que le sorprendió la muerte. El núcleo del curso era la reivindicación de una "enseñanza educativa", coherente con el precepto constitucional y fundamentada en la proclamación de los Derechos Humanos. Con su condición de emérito y con el desarrollo de esta actividad docente fue, de facto, el último maestro de la República, que es precisamente como gustaba de autodefinirse.

Además de su magisterio y la publicación de los libros y numerosos artículos, representó al Ministerio de Educación y Ciencia en reuniones internacionales de la ocde-ceri y colaboró en las investigaciones del incie. Desde su fundación, formó parte del Consejo Escolar Valenciano, como miembro de reconocido prestigio y representante de la Universidad de Valencia.

Gonzalo Anaya fue objeto de múltiples reconocimientos y distinciones. En 1993 dio nombre a un Centro de Educación Secundaria en Xirivella (localidad próxima a Valencia). También llevan su nombre la "Escola d'Estiu del País Valencià", una iniciativa de los docentes del Movimiento de Renovación Pedagógica con tres décadas de existencia, así como una importante confederación valenciana de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

En el año 2000 recibió la Medalla de Plata al Mérito en el Trabajo. Poco tiempo después se bautizó con su nombre el aula del Departamento de Sociología y Antropología Social y también la Asociación de Sociología de la Educación le nombró miembro de honor en el año 2002. La Universidad de Valencia le concedió su Medalla en el año 2004, con ocasión de lo cual se editó el libro "Gonzalo Anaya: La passió educativa", con el que se celebró su 93 aniversario.

En el acto de concesión de la Medalla de la Universidad de Valencia, el Rector, Francisco Tomás, dijo de él: "Si alguna cosa destaca en la trayectoria de Gonzalo Anaya, a lo largo de su dilatada vida, es la voluntad de resistente. Voluntad de resistente contra los oscurantismos, contra el dominio, contra todas las fuerzas que degradan el carácter del ser humano, contra las estaciones fantasma y las salas de espera de la desesperanza". Añadió que Anaya siguió las ideas de "saber, ciudadanía y emancipación", que guiaron el pensamiento de Luis Vives, Immanuel Kant o Michel Foucault. El catedrático Ernest García indicó en el acto académico que "Las ideas y propuestas de Anaya se inscriben en una larga tradición de educadores progresistas: el linaje de los que se han esforzado por poner en pie una escuela popular no subalterna. Una escuela al servicio del pueblo, no de reproducción del capital, ni del Estado, ni de los mandarines de la alta cultura. O, más en general, una escuela pública digna de su nombre, esto es, educativa, universal y básica.

En la reciente presentación del libro *Gonzalo Anaya: la pasión educativa* resumió así sus planteamientos pedagógicos: «Lo que hay que hacer es ayudar a crecer en libertad, ayudar a los 'pequeñajos' a ser lo que quieran ser y, sobre todo, amarlos y ser feliz haciéndolo».

La mañana del 13 de junio se celebró el acto solemnte de despedida de Gonzalo Anaya en el edificio histórico de la Universidad de Valencia. Su cuerpo permaneció en el Paraninfo de la Universidad. Posteriormente, su figura fue glosada por el Rector de la Universidad y por la directora del Departamento de Sociología. Siguiendo un ritual centenario, el féretro, cubierto por la bandera tricolor, dió tres vueltas al claustro a hombros del equipo rectoral, profesorado de las

Facultades de Ciencias Sociales, Filosofía y Ciencias de la Educación y Magisterio, y docentes del Departamento de Sociología y Antropología Social. En la puerta de la Universidad el ataúd fue recogido por maestras de los movimientos de renovación pedagógica que portaron el ataúd hasta el furgón fúnebre. Por la tarde se procedió a su incineración.

Necrología de Eduardo Terrén Lalana

Eduardo Terrén Lalana, miembro del Consejo Editor de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, falleció en las montañas de Panticosa, el 18 de julio de 2008

In memoriam Eduardo Terrén

Joaquín Giró Miranda*

Cuando mueren nuestros padres se dice que nos hacemos viejos, por que ya no queda ninguna generación ascendente que nos sirva de colchón estratégico en nuestras expectativas de vida. Por eso nos preparamos intelectualmente para ese devenir que hasta entonces cifrábamos en nuestros padres, como anteriormente sucedió con nuestros abuelos y así generación tras generación.

Sin embargo, al día de hoy, cuando disfrutamos de un aumento de la esperanza de vida, de bienestar material, de una salud relativamente buena, hacernos viejos no implica cambiar nuestra actitud hacia la vida, ni prepararse para la muerte, pues, pese a no ser tan jóvenes, nos dedicamos a vivir la vida con la intensidad que nos permite el deseo y la pasión. Y vivir la vida con pasión es a lo que se dedicaba Eduardo cuando la perdió del modo más azaroso e inesperado. La muerte de Eduardo ha sido un mazazo despiadado, un golpe a la razón vital de quien es joven y representa un proyecto de futuro; porque Eduardo con independencia de sus

* Universidad de La Rioja.

años era de un espíritu rabiosamente joven, que contagiaba a quien tenía la oportunidad de disfrutar de su compañía.

Recuerdo una conversación con Eduardo en la que indicó dos actividades que le permitían sentirse regenerado, revitalizado. Una era cortarse el pelo y la otra donar sangre. Sentía que en esta renovación biológica de cabello y la sangre se resumía una especie de renacer, como el que se quita la mugre con jabón o se desviste de la ropa de trabajo. Él, que renacía periódicamente con estas sencillas maniobras corporales, hoy no puede renacer de sus cenizas. Yo quisiera creer en algún tipo de reencarnación para pensar que aún podemos encontrarnos en algún lugar visible y material; y puestos a soñar te daría una forma universal, como la tierra o el agua, aunque tampoco me importaría que renacieras como parra y uva, y con tu mosto alegraras nuestra existencia una vez más. Por que Eduardo era pura energía que derrochaba en alegrar la vida de los que le rodearon y acompañaron. Por eso, no se si soy el más indicado para recordar a Eduardo, por que participaba de su amistad más en la distancia, a través del móvil y el correo, que en la proximidad cotidiana desde que nos conocimos allá por 1997, si bien es cierto que las contadas ocasiones en que nos vimos, mantuvimos una relación intensamente amistosa.

Eduardo, de sonrisa fácil, era un artista de la ironía. Señalaba tus virtudes o tus defectos, tus carencias o tus excesos, y nunca se cebaba en tus miserias, sino que arrancaba de ti una sonrisa igualmente divertida y cómplice. Además, Eduardo era un deportista consumado, un andarín y corredor, y por eso le recuerdo en dos ocasiones, no por diferentes igualmente evocadoras del mutuo interés por el gasto de suela y calzado (a la postre me llamaba zapatones).

Al poco de conocernos coincidimos en que no había ciudad que no hubiéramos conocido en toda la extensión que nos proporcionaba andarla, pasearla o caminarla, con paso lento o rápido, y deteniéndonos para posar nuestras miradas en los perfiles artísticos de sus edificios o de sus mujeres, siempre con el ánimo curioso y observador.

Pues bien, recuerdo que en una invitación que le hice para participar en unas jornadas sobre educación e invisibilidad social (no diré nada sobre sus excepcionales trabajos acerca de la escolarización de menores hijos de inmigrantes, pues todos conocemos algo de su faceta investigadora), llegó entonces desde A Coruña en el tren expreso o rápido, no me acuerdo ahora cual era el más lento, a Miranda de Ebro, donde fui a recogerle porque tenía el pie no se si dislocado, hinchado o vendado; el caso es que no podía andar ni conducir (todas las semanas, por entonces, viajaba desde A Coruña hasta Madrid, par ver a su mujer Elia y a sus hijos), y para un andarín, para alguien a quien moverse es consustancial, resultaba paradójico verlo inmovilizado y viajando en el medio lento, lentísimo del tren español.

Y recuerdo otra ocasión, aquella en que fuimos como miembros de un tribunal a Lleida y tras disfrutar de la noche anterior (qué buenas y gratas noches en tu compañía), y disponernos a dormir hasta la hora de la cita, saliste con aquello de “he traído las zapatillas para correr antes del desayuno, y me he fijado en el paseo verde junto al río”. Yo le contesté que ni hartito vino me levantaba a correr, y que si estaba loco no diera tantas muestras públicas o acabaría encerrado. Al día siguiente no se calzó las zapatillas y corrió, no por mis escasas dotes de convencimiento, si no porque una densa niebla se lo impidió.

Así era Eduardo en su faceta deportiva, un completo amante de lo físico, de la vida y del bienestar bien entendido, pues también compartíamos el gusto por la mesa y el buen yantar en todas las modalidades regionales o nacionales, aprendiendo de otras culturas cuanto ofrecían en sus fogones, aunque no por eso despreciaba el bocadillo si se terciaba o acuciaba el hambre.

Eduardo tenía todos los méritos para vivir una larga vida, porque él amaba la vida y disfrutaba de la vida. Por eso, esta profunda decepción por que la vida sea única y no permita otra, ni permita alternativas o elecciones ocasionales. Por que además esté sujeta al azar y a la imprevisión. Por que no atienda nuestras demandas y deseos, ni la de los demás. Por que se trunque sin aviso. Por que sea egoísta e insolidaria, pero, sobre todo, por que nos deje huérfanos del amigo, esposo, padre y hermano que tanto quisimos.

Eduardo amigo, descansa en paz.

Noticias

XIII CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LA COMUNIDAD EDUCATIVA ANTE LOS RESULTADOS ESCOLARES

Badajoz, 18 y 19 de Septiembre de 2008

Facultad de CC. Económicas y Empresariales

Universidad de Extremadura

Comité Científico

Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense de Madrid.

Marta García Lastra. Universidad de Cantabria

Francisco Fernández Palomares. Universidad de Granada

Lidia Puigvert Mallart. Universidad de Barcelona

Antonio Guerrero Serón. Universidad Complutense de Madrid.

Fidel Molina Luque. Universidad de Lleida

Leopoldo Cabrera Rodríguez. Universidad de la Laguna.

Joaquín Giró Miranda. Universidad de La Rioja.

Artemio Baigorri Agoiz. Universidad de Extremadura

Ramón Fernández Díaz. Universidad de Extremadura

Comité Organizador

Ramón Fernández Díaz

M^a del Mar Chaves Carrillo

Artemio Baigorri Agoiz

Santiago Cambero Rivero

Miguel Centella Mollano

Georgina Cortés Sierra

Pedro García Corrales

Leonor Gómez Cabranes

Mané López Rey

Beatriz Muñoz González

Objetivos

La Conferencia tiene como objetivo facilitar relaciones fluidas y frecuentes entre los docentes e investigadores en el ámbito de la Sociología de la Educación. Esto ha permitido, gracias a la celebración de ediciones anuales a lo largo de las dos últimas décadas, que investigadores de distintos puntos de España realicen investigaciones y publicaciones conjuntas, lo que ha enriquecido sobre manera esta disciplina científica.

Por otro lado, en esta edición, pretendemos ampliar estos lazos científicos a investigadores de Portugal, aprovechando para ello el carácter transfronterizo de la ciudad de Badajoz, relaciones que esperamos puedan mantenerse e incrementarse en el futuro.

Destinatarios:

Profesionales, docentes, investigadores y estudiantes en el ámbito de la Sociología de la Educación de España y Portugal. La Conferencia está abierta a otros estudiosos de la educación que tengan interés de contrastar sus estudios con los de otros profesionales.

Programa

Jueves, 18 de septiembre

9.00-9.30: Recepción y entrega de la documentación.

9.30-10.00 Acto inaugural de la Conferencia.

Aula Magna de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales

Consejera de Educación de la Junta de Extremadura

Rector de la Universidad o en quien delegue.

Rafael Feito Alonso, Presidente de la ASE

Ramón Fernández, Comité organizador

10.00-12.00 Plenario (I).

“La comunidad educativa ante los resultados escolares. Análisis de datos” (1/2).”
Ponentes: Julio Carabaña Morales, Artemio Baigorri Agoiz; José Saturnino Martínez , Inkeri Mäensivu.

Modera: Mar Chaves Carrillo

12.00-12.30: Pausa

12.30-14.30 Plenario (II)

Mesa redonda: Los nuevos planes de formación del profesorado de primaria y de secundaria.

Ponentes: Francisco Fernández Palomares, Fidel Molina, Sonsoles San Román, Beatriz Muñoz González

Modera: Marta García Lastra.

COMIDA

17.00-19.30. Grupos de trabajo en sesiones paralelas

Las temáticas estarán en función de las ponencias que recibamos. Hay que recordar que se invita a sumarse al tema estelar: la comunidad educativa ante los resultados escolares.

EDUCACIÓN Y TRABAJO (1/1)

Coordina: Miguel Centella Mollano

CULTURA, MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN (1/2)

Coordina: Mar Chaves Carrillo y Eduardo Terrén Lalana

ESTRUCTURA SOCIAL. DESIGUALDAD EDUCATIVA Y SOCIAL (1/1)

Coordina: Pedro García y Ramón Flecha

PRESENTACIÓN DE LIBROS.

Coordina: José Taberner Guasch

Noche: visita guiada a la ciudad antigua, recepción ofrecida por el Ayuntamiento de la Ciudad

Viernes, 19 de septiembre.

09.30-11.30 Plenario (III):

Debate: Convergencias y divergencias en las reformas educativas. Los casos de España y Portugal

Ponentes: Mariano Fernández Enguita, Ponente portugués (pendiente de confirmar)

Moderador: Pedro Abrantes

11.30-12.00: Pausa

12.00-14.00 Plenario (IV):

“La comunidad educativa ante los resultados escolares. ¿Qué pasa en la secundaria?”
(2/2)

Ponentes: Felipe Gómez Valhondo, Ramón Flecha, Rafael Feito, Carmen Hidalgo

Moderador: Santiago Cambero Rivero

COMIDA

16.00-18.00. Grupos de trabajo en sesiones paralelas

GÉNERO Y EDUCACIÓN (1/1)

Coordina: Belén Pascual Barrio

CULTURA, MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN (2/2)

Coordina: Mar Chaves Carrillo y Eduardo Terrén Lalana

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (CONTENIDOS Y DOCENCIA) (1/1)

Coordina: Beatriz Muñoz González

18.30-20.00 Asamblea, conclusiones y clausura.

Índice del volumen I

Artículos publicados, por orden alfabético

Pedro Abrantes: Individualización y exclusión. La transición a la secundaria en el centro de Madrid [número 2, pp. 5-21]

Peter Alheit y Bettina Dausien: Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida [número 1, pp. 23- 47]

Jorge Calero: Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España [número 1, pp. 48-60]

Michael W. Apple: Divina tecnología. Género, cultura y el trabajo de la escuela en casa [número 2, pp. 22-41]

Rafael Feito Alonso: la sociología de la educación en España desde 1991 [número 1, pp. 5-22]

Mariano Fernández Enguita: Escuela pública y privada en España: La segregación rampante [número 2, pp. 42-69]

Theodor Geiger: Programa e introducción a una sociología de la educación (1930) [número 1, pp. 72-77]

Claudia Gómez-Tutor y Markus Lermen: Obstáculos emocionales de aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes [número 3, pp. 5-22]

Beate Kraus: Perspectivas o planteamientos de la sociología de la educación y la formación [número 2, pp. 90-105]

Jaume Martínez Bonafé: Los libros de texto como práctica discursiva [número 1, pp. 61-71]

Luis Rigal: Postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales [número 3, pp. 23-43]

Ignacio Urquizu Sancho: La selección de escuela en España [número 2, pp. 70-89]

Paul Willis: Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX [número 3, pp. 44-67]

Recensiones publicadas, por orden alfabético

José Beltrán: El derecho a la educación: campo minado [número 1, pp. 78-81]

José Beltrán: Adriana Marrero: El bachillerato uruguayo [número 3, pp. 70-73]

Antón Costa Rico: Al hilo del comentario breve realizado por Raimundo Cuesta... [número 2, pp. 108-109]

Raimundo Cuesta: Las reformas educativas a debate, de Julia Varela [número 2, pp. 106-107]

Marta García Lastra: Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible? [número 2, pp. 110-112]

Joaquín Giró: Eduardo Terrén: Incorporación o asimilación [número 3, pp. 67-69]

Francesc J. Hernández: Sopas alsacianas de sociología y pedagogía [número 2, pp. 113-115]

Francesc J. Hernández: Thomas Brüsemeister: *Bildungssoziologie*. [número 3, pp. 74-76]

Laura Naves Arnaldos: Are Students Ready for a Technology-Rich World? [número 1, pp. 82-85]

José Taberner: La educación moral, de Durkheim [número 2, pp. 116-119]

Revistas indexadas

British Journal of Sociology of Education [8]

RASE 01: Vol. 28, Issue 3, 2007 / Vol. 28, Issue 4, 2007 / Vol. 28, Issue 5, 2007 / Vol. 28, Issue 6, 2007. RASE 02: Vol. 29, Issue 1, 2008 / Vol. 29, Issue 2, 2008. RASE 03: Vol. 29, Issue 3, 2008 / Vol. 29, Issue 4, 2008

Chinese Education and Society [3]

RASE 01: Vol. 39, 2006. RASE 02: Vol. 40, núm. 5, 2007. RASE 03: Vol. 40, núm. 6, 2007.

Education and Urban Society [7]

RASE 01: Vol. 39, Núm. 3, 2006 / Vol. 39, Núm. 4, 2006 / Vol. 40, Núm. 1, 2007.
RASE 02: Vol. 40, Núm. 2, 2007 / Vol. 40, Núm. 3, 2007. RASE 03: Vol. 40, Núm. 4, 2007 /
Vol. 40, Núm. 5, 2007.

International Journal of Social Education [2]

RASE 01: Vol. 20, Núm. 2, 2005. RASE 02: Vol. 22, Núm. 1, 2007.

International Studies in Sociology of Education [4]

RASE 01: Vol. 16, Issue 3, 2006 / Vol. 17, Issue 1&2, 2007 / Vol. 17, Issue 3, 2007 /
Vol. 17, Issue 4, 2007.

Journal of Latinos and Education [2]

RASE 01: Vol. 6, Núm. 1, 2007. RASE 02: Vol. 7, 2008.

Race, Ethnicity and Education [6]

RASE 01: Vol. 10, Núm. 1, 2007. RASE 02: Vol. 10, Núm. 2, 2007 / Vol. 10, Núm. 3,
2007 / Vol. 10, Núm. 4, 2007 / Vol. 11, Núm. 1, 2008. RASE 03: Vol. 11, Núm. 2, 2008.

Sociology of Education [6]

RASE 01: Vol. 80, Núm. 1, 2007. RASE 02: Vol. 80, Núm. 2, 2007 / Vol. 80, Núm. 3,
2007 / Vol. 80, Núm. 4, 2007 / Vol. 81, Núm. 1, 2008. RASE 03: Vol. 81, Núm. 2, 2008.

Témpora: Revista de historia y sociología de la educación [1]

RASE 01: Vol. 8, 2005.

Vulnerable Children and Youth Studies. An International Interdisciplinary Journal for Research [1]

RASE 01: Vol. 2007.

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation [5]

RASE 01: 27. Jahrgang, Heft 2, 2007. RASE 02: 27. Jahrgang, Heft 3, 2007 / 27. Jahrgang, Heft 4, 2007 / 28. Jahrgang, Heft 1, 2008. RASE 03: 28. Jahrgang, Heft 2, 2008

Normas para la remisión de artículos

Los artículos para la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) serán remitidos al Consejo Editorial de la RASE mediante un correo electrónico con un adjunto.

El correo electrónico será remitido a la dirección:

rased@ase.es

En el cuerpo de la carta se indicará el nombre de la persona autora del artículo, el título del artículo (enviado adjunto), la institución académica a la que esté vinculada la persona y los datos de contacto que se considere oportunos (teléfonos, email, fax, etc.).

En caso de autoría colectiva, se harán constar los datos precedentes para las personas participantes, en el orden de firma del artículo.

El adjunto estará compuesto por un texto con formato word (doc) o rtf, con las siguientes características: Tamaño de página: A-4; márgenes: 1 pulgada (2,54 cm.); texto justificado; tipografía: times 12 puntos; interlineado: 1,5 líneas; notas al pie, con tipografía times 10 puntos. No se incluirán encabezado ni pie de página, ni numeración de las páginas. Como título del fichero se sugiere el primer sustantivo del título del artículo o similar. Para los subtítulos se utilizará letra negrita. En general, se propone una cierta austeridad tipográfica, que facilite el maquetado posterior del texto caso de ser publicado.

Los artículos tendrán entre 3.000 y 7.000 palabras como máximo, incluyendo la bibliografía. Estarán encabezados por el título completo. No se indicará el autor o autora, ni en encabezado del artículo, ni en su texto, a fin de que sean evaluados con objetividad. A continuación del título, se incluirá un breve resumen (abstract), con 100-150 palabras.

Si el artículo incluye tablas, ilustraciones o figuras complejas o que sobrecarguen la dimensión del fichero, serán remitidas en ficheros adjuntos, indicando en el texto su ubicación. Para la ordenación de las tablas se usarán números romanos y para las figuras números arábigos.

La confección de la bibliografía seguirá los siguientes modelos:

Libros:

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Capítulos de libros:

Calero, J. y Oriol, J. (2005) Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Artículos:

Bonal, X. (2000) Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Los títulos de las revistas no deben abreviarse. Cuando se citen diversas obras de un mismo autor y año, se añadirá una letra al año: a, b, c, etc.

Al final del texto del artículo se incluirá una traducción en inglés del sumario.

Las reseñas de libros o noticias serán remitidas a la dirección de correo electrónico indicada, siguiendo las mismas indicaciones. En el caso de las reseñas, no deberán sobrepasar las 3.000 palabras.

En general se considera fecha límite de remisión de textos la de aparición del número precedente. Actualmente se establece una periodicidad cuatrimestral, con fechas de aparición de los tres números anuales: 15 de enero, 15 de mayo y 15 de septiembre.

Cualquier duda sobre la redacción o remisión de artículos, reseñas o noticias puede ser consultada en la dirección de correo mencionada.