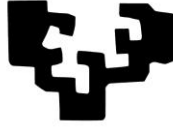


eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

Departamento de Sociología 2
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

**La desinstitucionalización escolar en la modernidad tardía.
La escuela de los desheredados.**

Tesis Doctoral presentada por **BEGOÑA ABAD MIGUÉLEZ**
(begona.abad@ehu.eus)
bajo la dirección de **ALFONSO UNCETA SATRÚSTEGUI** para
la obtención del **Grado de Doctor** en Sociología

LEIOA 2008

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral es siempre el resultado de una decisión personal. Yo decidí hace muchos años que dedicaría tiempo y esfuerzo a realizar este trabajo. Sin embargo, en ocasiones la voluntad no es suficiente. Hace falta que acompañen un cúmulo de circunstancias para que el esfuerzo fructifique. No fue éste mi caso durante un tiempo.

Afortunadamente, el azar hizo que aparecieran en mi camino las personas adecuadas para reencauzar el rumbo de mi trabajo. Todas ellas han sido de gran ayuda. Algunas sin ser conscientes de ello, como los profesores Dubet y Martuccelli. Para mí, la lectura de sus obras fue fundamental pues me permitió dar cuerpo a lo que, hasta ese momento, sólo era una vaga intuición sobre la importancia de analizar los cambios en el proceso de socialización en las sociedades modernas.

No obstante, si hay una persona que ha sido clave en el desarrollo de este trabajo, ésa es Alfonso Unceta Satrústegui, el director de mi tesis. Sin su aliento incondicional y sus orientaciones, pero sobre todo, sin su ilimitada confianza en mi trabajo, esta tesis no hubiese sido posible. En este sentido, es tanto lo que tengo que agradecerle que, posiblemente, este espacio que la profesionalización de la vida académica nos deja para el reconocimiento no sea suficiente.

No puedo evitar referirme también a Mikel Arriaga, Andrés Davila y Eva Velasco. Todos ellos me han respaldado de un modo u otro, incluso en la distancia, con sus gestos y palabras amables. Su apoyo ha sido de gran valor de modo que espero seguir manteniendo con ellos una fructífera relación académica y personal.

Por último, una parte importante de los agradecimientos va destinada a mi familia y amigos, las personas más queridas para mí y las que más cerca han estado en estos largos años. Si siempre es difícil encontrar la expresión adecuada para agradecer las reiteradas muestras de cariño y apoyo que recibimos de nuestro entorno, en este caso

lo es aún más. Por eso tengo la esperanza de que, pese a mi torpeza, todos sepan cuáles son las razones y el alcance de la profunda gratitud que siento hacia ellos, en especial, Maider Abad, cuya fe en mí es inquebrantable.

ÍNDICE

Introducción.	1
Capítulo 1. De la homogeneidad moderna a la heterogeneidad postmoderna.	5
1.- De la modernidad a la postmodernidad: la transformación de la condición social.	10
2.- La modernidad organizada.	11
2.1.- Convencionalización en la esfera de la economía, la producción y el trabajo.	12
2.2.- Organización de prácticas autoritarias.	15
3.- La crisis de la modernidad organizada.	18
3.1.- El cambio en las prácticas asignativas de recursos.	19
3.2.- La crisis del Estado de Bienestar.	25
4.- El proceso de individualización y la identidad.	29
4.1.- Mecanismos de construcción de la identidad.	30
4.2.- Individualización y modernidad.	35
4.3.- El proceso de individualización y la identidad en la postmodernidad.	37
4.4.- La autorreferencialidad de la nueva cultura del yo y la sacralización del presente.	46
5.- De la modernidad a la postmodernidad en Sociología.	50
5.1.- Cambia la idea de sociedad.	53
5.2.- Cambia la idea de socialización.	54
5.3.- De la crítica del modelo clásico de socialización al distanciamiento.	58
5.4.- Nuevas formas de plantear los procesos de aprendizaje y transmisión de los marcos culturales.	66
5.5.- Las instituciones en el contexto de la fluidez.	73

Capítulo 2. De la modernidad a la postmodernidad en educación.	76
1.- Educación y cambio.	78
1.1.- El ritmo del cambio.	78
1.2.- El contenido del cambio.	81
1.2.1.- El surgimiento del trabajo asalariado.	84
1.2.2.- Retos postmodernos a la vinculación trabajo-escuela.	85
1.2.3.- La emergencia del Estado-nación.	89
1.2.4.- Las paradojas de la globalización. Estado y educación en la sociedad postindustrial.	94
2.- Crisis de los ideales de la escuela de la modernidad.	96
2.1.- Ruptura del consenso social sobre educación: de la socialización convergente a la socialización divergente.	96
2.2.- Razón y progreso: la ruptura del proyecto educativo.	98
2.3.- Confusión de límites.	101
2.4.- Igualdad formal, discurso meritocrático y justicia.	104
2.5.- De la autoridad a la autonomía.	108
3.- Cambio educativo y sociología de la educación.	114
3.1.- La sociología de la educación en la modernidad.	116
3.1.1.- La sociología de la educación de Emile Durkheim.	116
3.1.2.- La sociología de la educación en la modernidad organizada: el Funcionalismo.	122
3.2.- Los modelos críticos.	126
3.2.1.- Teorías de la reproducción.	128
3.2.1.1.- Teorías de la reproducción social.	128
3.2.1.2.- La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron.	129
3.2.1.3.- Crítica a las teorías de la reproducción.	133
3.2.2.- Segunda alternativa teórica: los enfoques interpretativos.	136
3.2.2.1.- La etnografía escolar.	139
3.2.2.2.- Las teorías de la resistencia.	139
3.3.- Hacia un cambio de paradigma en sociología de la educación. La sociología de la experiencia escolar de Dubet y Martuccelli.	149
Capítulo 3. Crisis de legitimación de la institución escolar. Bases teóricas y metodológicas para el análisis.	156
1.- Jóvenes e institución desde el paradigma cultural.	159
1.1.- La experiencia escolar o la interpelación.	163
1.2.- La escuela desde la perspectiva simbólica.	165
1.3.- Los jóvenes como clase de edad y como generación.	166
1.3.1.- El joven-alumno como clase de edad.	167
1.3.1.1.- La juventud como transición.	172
1.3.1.2.- Las trayectorias de los jóvenes como clase de edad y la transición al trabajo.	175

1.3.1.3.- La educación y la inserción en la vida adulta.	179
1.3.1.4.- La experiencia escolar de los alumnos como clase de edad.	184
1.3.2.- El joven-alumno como generación.	185
1.3.2.1.- Escuela y jóvenes como generación.	192
1.3.2.2.- La experiencia escolar de los alumnos como generación.	198
2.- Los nuevos públicos escolares y la crisis de legitimación.	199
2.1.- Educación secundaria obligatoria.	201
2.2.- Escuela pública.	215
2.3.- La heterogeneidad del alumnado vasco en la red pública.	219
2.3.1.- Modelos lingüísticos.	220
2.3.2.- Alumnado inmigrante.	229
2.3.3.- Alumnado con edad no idónea.	232
2.3.4.- Diversificación curricular y Programas de Iniciación Profesional.	236
3.- Justificación metodológica y técnica de la investigación.	243
Capítulo 4. La experiencia escolar.	248
1.- El sentido de la escuela: el alumno como clase de edad.	251
1.1.- La orientación instrumental o la experiencia del aplazamiento.	253
1.2.- Transiciones y trayectorias hacia la vida adulta: la representación del futuro.	267
1.3.- Posiciones.	277
2.- Racionalización interna de la experiencia escolar y proceso de apropiación del oficio de alumno: el alumno como generación.	280
2.1.- La estructura de oportunidades o la experiencia de la competitividad.	282
2.1.1.- La construcción de la excelencia y la experiencia de la arbitrariedad.	282
2.1.2.- La equivalencia trabajo.	289
2.2.- Los roles desde la subjetividad.	297
2.2.1.- La construcción del expediente escolar y el oficio de alumno.	297
2.2.2.- Distancia de rol y tácticas del oficio de alumno.	314
3.- La escuela y su doble.	321
3.1.- La recreación de la comunidad: el grupo de pares.	323
3.2.- La disolución de las demarcaciones.	332
4.- Las dimensiones del mundo de vida de los escolares.	341
Conclusiones.	344
Bibliografía.	374
Índice de cuadros, tablas y gráficos.	405

INTRODUCCIÓN

Es posible que la falta de atención tenga sus raíces no sólo en el propio contenido de la lección y en deficiencias psicológicas del alumno, sino también en la experiencia institucional denominada “ir a la escuela”... Los profesores pueden recordar estas cosas cuando contemplan al alumno que dormita en la última fila.

Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*.

El texto de exergo recoge a la perfección el objeto de la presente investigación: la experiencia institucional denominada “ir a la escuela”.

Es muy común, cada vez más, oír hablar de fracaso escolar, violencia en las aulas y otro sinfín de problemas escolares. En no menos ocasiones, el tema recurrente de las conversaciones son los lamentos por los valores tradicionales perdidos entre unos jóvenes que ya no son lo que eran.

Sin embargo, pocas veces se unen estas dos quejas para interrogarse, también en el ámbito académico, por una cuestión de fondo más relevante que las vincula: el cambio social que explica porqué los jóvenes ya no se ajustan a las definiciones y no responden de la manera esperada a la institución.

En el mejor de los supuestos se estudian ambas cosas por separado. Por un lado, estudios “macro” sobre los problemas de la escuela de hoy. Por otro lado, estudios “micro” sobre las deficiencias psicológicas y/o sociales de los alumnos. Y subrayamos deficiencias porque cualquier comportamiento que se aleja de la norma es contemplado como una patología y nunca como una posible respuesta racional ante una nueva condición social.

Generalmente esto se hace así porque se parte de la premisa de que la experiencia escolar es siempre la misma, diacrónica y sincrónicamente hablando. Pero no es así. Y no lo es por mucho que nos empeñemos en naturalizarla como un dato objetivo e incuestionable de la realidad.

Con el profundo convencimiento de que esta experiencia institucional denominada “ir a la escuela” es una realidad cuestionada y cuestionable que explica buena parte de la situación crítica actual, hemos convertido el análisis de esta experiencia en nuestro objetivo de investigación.

El primer capítulo está dedicado a la descripción del contexto social y teórico general en que se inscribe la investigación. De este modo, hemos definido el cambio social en el que puede circunscribirse la experiencia escolar actual, y cómo este cambio ha afectado a las prácticas asignativas, a las prácticas autoritarias y al propio proceso de individualización. Igualmente, hemos concretado cómo este proceso de cambio tiene su reflejo en el pensamiento sociológico que se ve obligado a replantear nociones básicas como el concepto de socialización y, sobre todo, la relación individuo-institución. Respecto a esta última, hemos establecido que el nuevo contexto social afecta particularmente a esta relación de modo tal que las instituciones en general, y la educativa en particular, atraviesan una crisis que se manifiesta como crisis de legitimidad y como crisis de legitimación.

El segundo capítulo lo hemos dedicado al análisis del reflejo que el cambio social y conceptual tiene en la institución educativa. El objetivo del capítulo es reseñar los cambios educativos que nos permiten hablar de una crisis de legitimidad del sistema. Por otro lado, recogemos en este segundo capítulo las respuestas que desde la sociología de la educación se han dado a estos cambios, poniendo énfasis en la reconceptualización de la noción de socialización. En esta evolución del pensamiento sociológico sobre educación, la sociología de la experiencia con la que cerramos el capítulo se constituye en el marco de análisis de referencia.

Los capítulos tercero y cuarto están dedicados al análisis de la segunda dimensión de la crisis: la crisis de legitimación. En tal sentido, en el tercer capítulo se establecen las bases para el análisis de esta dimensión, es decir, para el análisis del tipo de relaciones que las nuevas generaciones mantienen con la escuela. Se argumenta, en

esta línea, que estas relaciones son el resultado de una operación simbólica en la que el sentido de la experiencia emerge de la combinación de diferentes lógicas de acción en el contexto de la vida cotidiana; un contexto en el que los jóvenes son interpelados por la institución en su doble condición como clase de edad y como generación. Seguidamente se describen los nuevos públicos escolares en los que este proceso se hace más evidente, esto es, el alumnado de escuela pública que está en el tramo final de su escolarización obligatoria o en el tránsito hacia la inserción laboral a través de los programas de iniciación profesional. En la medida en que estos nuevos públicos ya no son los “herederos” y los “becarios” a quienes se dirigía la forma institucional canónica, podemos decir que estos nuevos alumnos se convierten en los “desheredados” en una forma escolar que carece de capacidad para interpelarlos. Cerramos el capítulo presentando la justificación metodológica y técnica de la investigación.

Finalmente, con el capítulo que cierra este trabajo se completa el análisis sobre la crisis de legitimación dando voz a los propios alumnos, lo que nos permitirá indagar cómo construyen su experiencia como sujetos en la escuela. A tal fin, hemos utilizado una técnica cualitativa en la recogida de la información, los grupos de discusión, por considerar que esta técnica permite el desarrollo de un discurso social como reflejo de una experiencia que también es social en su esencia y desarrollo.

En este punto, parece conveniente añadir unas precisiones terminológicas respecto al contenido del trabajo. A lo largo del texto que sigue, el lector podrá sorprenderse por el uso indistinto de términos que en sentido estricto no son sinónimos. Es el caso del par educación/escolarización y del par alumno/estudiante. En el primer caso, el concepto educación es más amplio que el de escolarización, al que engloba, si tenemos en cuenta que esta última no es sino un ámbito históricamente concreto en el que se ha desarrollado la actividad educativa. En el segundo caso, el término estudiante parece aludir a los procesos asociados a la tarea formativa, esto es, aspectos cognitivos y pedagógicos que sobrepasan los límites de este trabajo. Por su parte, el término alumno nos permite poner el acento en la dimensión más interactiva de la experiencia institucional de la escolarización.

Pese a ser conscientes de estas diferencias semánticas, razones como exigencias de estilo, inercias de escritura o, en ocasiones, la propia búsqueda de la economía del

lenguaje, han condicionado que la parte (escolarización y alumno) haya tomado el sitio del todo (educación y estudiante), y a la inversa.

Estas mismas razones son las que explican, también, que a lo largo del texto el genérico masculino del alumno, del joven y del estudiante, se haya utilizado indiscriminadamente.

Finalmente, para cerrar esta introducción, cabe añadir que en la medida en que el objeto de investigación está enmarcado en un contexto teórico más amplio que apunta al cambio social y a la crisis institucional asociada a él, no debe entenderse este trabajo únicamente como un análisis de sociología de la educación.

Evidentemente lo es, pero tiene también la pretensión de participar, a través de inflexiones conceptuales en torno a los conceptos de socialización, cambio social o desinstitucionalización, de una reflexión de sociología general. En este sentido, el objeto educativo sería sólo el caso que nos permite desentrañar esos conceptos.

De la misma manera, el ámbito geográfico al que se circunscribe el análisis, esto es, el País Vasco, puede ser también visto como un “caso”, es decir, como el ámbito de concreción de un problema social que es generalizable y compartido por todas las sociedades modernas actuales.

CAPÍTULO 1

DE LA HOMOGENEIDAD MODERNA A LA HETEROGENEIDAD POSTMODERNA

Los problemas y cambios a que se enfrenta el sistema educativo actual, y aquellos que lo experimentan directamente, trascienden los límites estrechos de la educación. Se enraízan, por el contrario, en una transición sociohistórica que nos lleva desde la modernidad a la postmodernidad o modernidad tardía.

No resulta fácil dilucidar qué podemos entender por modernidad. Tomlinson apunta a la posible polisemia del término ya que éste alude simultáneamente a “una formación social (en parte definida por sus instituciones), a una imaginación cultural (que incluye formas distintas de racionalidad, cosmología, valores, creencias, conceptualizaciones de tiempo, espacio, etc.), a un periodo histórico definido y a las nociones de novedad, contemporaneidad, el presente, lo actual” (Tomlinson 2001: 39).

Nos apoyaremos en estos tres criterios, esto es, en el criterio epocal (período histórico), en la imaginación cultural (discurso legitimador y programático) y en la formación social (modernidad como condición social), para describir tanto la modernidad como la postmodernidad o modernidad tardía.

Como época, la modernidad es un periodo histórico que se inicia hacia finales del siglo XVI o principios del siglo XVII. Tenemos por tanto que, entroncando con el Renacimiento y con los primeros pasos de la constitución de la razón científica, se inicia

una “nueva época” que sucede a la muy compleja y heterogénea época anterior: la Edad Media¹.

Sin embargo no será hasta el periodo de la Ilustración cuando se tome conciencia de haber iniciado algo distinto. Esa toma de conciencia resulta imprescindible para la elaboración de la ideología que dé cuenta y legitime la nueva época. Esto es lo que se hará a lo largo del período de la Ilustración: elaborar lo que Tomlinson (2001) denominaba una imaginación cultural y que para nosotros será una ideología legitimadora y programática, pues establece metas.

Como ideología legitimadora, la modernidad se fundamenta en algunos puntos nucleares. El primero de éstos será la *hipervalorización de la razón*. Será la razón, la científico-técnica en particular, el motor del progreso hacia la libertad y la emancipación como fines últimos. El segundo aspecto destacable es el del *universalismo* y la fundamentación segura de la verdad. Los valores y la verdad son universales, tienen validez absoluta, pues se fundamentan en bases no sujetas a dudas. Por último, el tercer elemento clave de la ideología de la modernidad será la afirmación del *sujeto autónomo*. Liberado de las ataduras premodernas de la tradición, la religión, la magia, etc., el sujeto puede llegar a ser dueño de sí mismo (si en la sociedad tradicional la identidad se recibe, en la modernidad se construye), puede llegar a ser agente de su propia historia².

Finalmente ese sujeto autónomo y liberado ha de encontrar las condiciones sociales necesarias para expresarse como tal en condiciones de igualdad. Para desarrollar esa igualdad habrá que reducir las diferencias e integrarlas en categorías que, negando la pluralidad y la diversidad, unifiquen. En la práctica este discurso de la modernidad se constituirá como “discurso totalizante, que se presenta como válido para todos, y en todos los tiempos. Es un discurso a partir del cual se puede (...) formular respuestas para todo o por lo menos indicar hacia dónde hay que buscar esas respuestas” (Ibáñez 2001: 96)³.

¹ La continuidad-discontinuidad entre la vieja y la nueva época no debe entenderse aquí desde el prisma de la idea de progreso o de la concepción teleológica de la historia.

² Autores de la modernidad pugnan por lograr la transparencia “para sí” de la conciencia del sujeto denunciando las vías que crean conciencias alienadas.

³ Este carácter totalizante y totalizador del discurso de la modernidad será el principal objeto de revisión crítica por parte de los postmodernos.

Como condición social, la modernidad es un proceso que generará la “burocratización de la gestión de lo social con la construcción de unas instituciones y de unos dispositivos que llevarán a cabo el proceso de racionalización de las regulaciones sociales, de la gestión política, y de la esfera productiva” (Ibáñez 2001: 98). Es el momento del máximo desarrollo de la sociedad capitalista e industrial que identifica a la modernidad como condición social.

Al igual que la modernidad, la postmodernidad puede ser entendida como época, como discurso legitimador-programático y como condición social.

Como época, este período se inicia a mediados del siglo XX. Hacia la década de 1970 aparecieron indicios de que la era de la modernidad podía estar llegando a su fin. En ese momento, las ambigüedades, por otro lado siempre presentes en la condición moderna, alcanzan tal proporción que se empieza a pensar y a hablar de cambios en la vida económica, política y organizacional propios de una nueva época⁴.

Si tuvieron que transcurrir dos siglos desde los inicios de la modernidad para que ésta tomara conciencia de sí misma como época y pudiera elaborar su discurso legitimador, tan sólo tres décadas nos separan del inicio del nuevo período. Esto, además

⁴ Cabe señalar aquí que son varios los discursos que se inclinan por manifestar que la postmodernidad, lejos de representar una ruptura radical con la modernidad, implica un desarrollo más evolucionado de algunos principios ya contenidos en el pensamiento moderno, o lo que es lo mismo, que el discurso postmoderno es una clara manifestación de las posibilidades de la propia razón moderna para reflexionar críticamente sobre los efectos de su propio desarrollo. Para esta postura, las posiciones críticas no serían exclusivas de la postmodernidad. No hay ruptura en este punto, como señala Giddens (1993), quien prefiere hablar de alta modernidad más que de postmodernidad para resaltar que ésta no sería algo tan radicalmente distinto de la modernidad. (Hargreaves 1996: 71). Según este planteamiento, la crítica y la alternativa se produjeron a lo largo de toda la modernidad (romanticismo, anarquismo, nihilismo...) aunque como posiciones marginales y minoritarias frente al dominio hegemónico de la razón instrumental, la concepción evolucionista y lineal de la historia, la ingenua creencia en el progreso ilimitado. Por otro lado, la lógica de la racionalidad instrumental y del progreso aún permanece como paraguas protector de uno de los pilares intocables de la condición postmoderna: la organización económica en función de las leyes de libre mercado. Finalmente, un último argumento a favor de la radicalización de la modernidad se refiere al carácter reflexivo intrínseco a la razón (Giddens 1993). La reflexividad se refiere aquí a la capacidad de volver sobre las construcciones sociales, sobre las representaciones, las intenciones y las estrategias de intervención sobre la realidad. No es esta dimensión reflexiva de la razón la predominante en la modernidad, pero esto no significa que no se haya producido ni utilizado nunca esta dimensión crítica del conocimiento racional. Sin embargo, y pese a todo lo dicho, la postmodernidad tiene algunas características y diferencias significativas. Por ejemplo, la forma de organizar, procesar y divulgar la información, o también, el predominio de la imagen, de la cultura visual y del espectáculo sobre el discurso moral y el debate público. Éstos y otros rasgos afectan de forma singular a la organización y forma de experimentar la vida económica, política, organizacional y personal, de modo que se puede hablar, a partir de ellos, de una ruptura respecto a condiciones previas y de la entrada en una nueva época.

de representar la aceleración del tiempo histórico y del tiempo social, explicaría el todavía carácter diverso, fragmentado e incluso confuso del discurso legitimador de la nueva etapa.

La postmodernidad tiene una dimensión crítica esencial que arremete contra el discurso y los presupuestos ideológicos de la modernidad. En el discurso de la postmodernidad, la Razón, estandarte de la emancipación de la modernidad, presenta ahora su cara más oscura a través de sus efectos totalitarios. Es ahora vista como un dispositivo aniquilador de las diferencias que, lejos de nivelar las desigualdades, arrasa con la diversidad y la pluralidad en todos los ámbitos⁵; “la razón ordena, clasifica, universaliza, unifica, y para ello debe reducir, expulsar, neutralizar, suprimir las diferencias” (Ibáñez 2001: 102).

El aspecto totalizante y totalizador de la razón se difumina también a través del discurso de la contingencia y de la construcción social de la verdad. La verdad, la realidad y la razón son ahora construcciones sociales relativas y contingentes. Son versiones de una fluida y cambiante realidad. La verdad, la objetividad, las seguras fundamentaciones del conocimiento que la modernidad enarbolaba, escondían de hecho valores particulares disfrazados tras las pretensiones de neutralidad, de objetividad y de universalidad. Pero ni la historia conduce necesariamente a un única y privilegiada forma de cultura, la occidental, ni tampoco pueden afirmarse con ligereza algunos rasgos que presentados como universales, se impongan como naturales a todas las formas particulares y heterogéneas de desarrollo cultural diferenciado.

El discurso de la modernidad, en su dimensión programática, prometía progreso social. La postmodernidad pierde la fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado. Se impone la necesidad de aceptar la discontinuidad, la diversidad y la incertidumbre como señas más modestas y realistas del, sin duda, errático devenir humano. Cada individuo, cada grupo, cada comunidad, debe asumir la responsabilidad de su concreto transitar en el presente.

⁵ El respeto a las diferencias personales, grupales o culturales lleva, en la postmodernidad, a la afirmación de la tolerancia, a la aceptación al menos teórica del otro, al mestizaje y al interculturalismo. En la práctica, los intercambios reales en la sociedad global de libre mercado no conducen a la aceptación de la diferencia y la diversidad, ni a la igualdad radical de las oportunidades, sino a la imposición sutil de los patrones culturales de los grupos con poder económico y político y a una divulgación descafeinada, como mercancías rentables, de la cultura y pensamiento ajenos.

En definitiva, “lo que se achaca a la modernidad no es haber matado a Dios, sino haber puesto en su lugar, en el lugar de los absolutos que estaban en los cielos, unos nuevos absolutos que desempeñaban los mismos efectos de manera más solapada” (Ibáñez 2001: 102).

Con la caída de los absolutos de la modernidad, el discurso legitimador de la postmodernidad “insiste sobre la fragmentación, fragmentación de la realidad, fragmentación del sujeto y, también, sobre el relativismo en el campo de los conocimientos y de los valores” (ibídem 2001: 102-103). En esta misma línea las palabras de Spiegel (1993: 4) cuando señala que “el postmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase. Es un mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística”, y añade que “llevada al límite, la deconstrucción expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad, cuya condición incierta queda representada por el uso persistente de las comillas”.

Finalmente, como condición social, la postmodernidad comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, entre ellas, la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales, y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información. Es el momento del desarrollo de la sociedad postindustrial, informacional, del riesgo, etc. que identifica a la nueva condición social.

Nos ocuparemos ahora del tránsito de la modernidad a la postmodernidad en tanto que cambio de la condición social. Para ello estableceremos una periodización básica; tomaremos como referencia de la modernidad la etapa del desarrollo de la modernidad organizada (entre 1890 y 1950), momento en que se incrementa hasta el máximo, bajo el impulso modernizador de la época, la racionalización de la economía, la política y lo social (Wagner 1997). A partir de 1970 se produce la crisis de la modernidad organizada que da lugar a la emergencia de una nueva etapa y condición social a la que denominaremos genéricamente *postmodernidad* o *modernidad tardía*.

1.- De la modernidad a la postmodernidad: la transformación de la condición social.

Parece bastante común representar la transición entre tradición y modernidad recurriendo a binomios del tipo libertad vs. sometimiento (Wagner 1997), racionalización vs. individualización (Touraine 1993), libertad vs. seguridad (Bauman 2001). Éstos son sólo algunos ejemplos de los muchos que han venido siendo utilizados en la literatura académica. Lo interesante para nosotros no es recoger un listado exhaustivo de éstos y otros términos similares, sino buscar un nexo común entre ellos, un mínimo común denominador que nos permita describir el desarrollo de la condición de la modernidad y sea igualmente válido como criterio analítico para entender la transición a eso que se denomina postmodernidad o modernidad tardía.

Este criterio analítico, también presentado bajo la figura de pares opuestos, es el de homogeneidad/heterogeneidad o, mejor aún, el de orden-desorden o caos. El orden es lo imperturbable, el hábito, la rutina. Produce sentimiento de seguridad en la medida en que las cosas ordenadas se comportarán como uno espera que lo hagan. De este modo, la capacidad de predecir las consecuencias de nuestras acciones, que normalmente asociamos al orden, es fuente fundamental del sentimiento de seguridad. La sociedad tradicional era percibida por sus miembros como sociedad de orden y seguridad en la que los controles sociales eran tan eficaces como totales. Los lenguajes determinaban la categoría de seres y cosas mientras el sistema simbólico dotaba a las prácticas de instrumentos de acción general. La tradición mantenía la presencia de los dioses, las fuerzas y potencias “que se imponen a todos, que dominan como factores de orden de un universo humano” (Balandier 1997: 143).

En estas sociedades, los individuos carecían de movilidad de modo que su recorrido vital era casi plenamente conocido desde el comienzo. Cuando se daba algún grado de movilidad, ésta se producía siempre en los límites del status adscrito. Las dichas y desdichas individuales recibían su explicación de las potencias y fuerzas exteriores independientes de la historia. No había represión (policial) ni normalización (burocrática). Era la potencia simbólica la encargada de someter al desorden y nutrir el

orden que ella definía (Balandier 1997: 144-45). Sus teorías del mundo, el hombre y lo social, eran globales, holistas, unificadoras.

Es el pensamiento moderno el que efectúa las rupturas repensando el orden. Cuando las cosas se nos escapan de las manos, cuando no hay distancia entre nuestras acciones y sus impredecibles consecuencias, en ese momento hay que volver a pensar el orden para volver a meter las cosas en vereda. Esto exactamente ocurrió con la modernidad y más exactamente con una etapa concreta de la extensa modernidad: la modernidad organizada.

Entre 1890 y 1960 se alcanzó un nivel de estabilidad y certeza a partir de una situación anterior de mayor incertidumbre. Es este periodo un momento de convencionalización de prácticas sociales que se entrelazan con la expansión de los Estados nacionales. Una de esas prácticas convencionalizadas al amparo del Estado-nación en este período es la educación. Se produce en este momento la expansión y consolidación de los sistemas educativos nacionales al abrigo de los ideales de la modernidad consolidada. Por ello nos centraremos en este periodo para la descripción de la condición social de la modernidad, antesala del cambio social y educativo que experimentan las sociedades actualmente.

2.- La modernidad organizada.

En ese período de la modernidad que se extiende entre 1890 y 1960, existía el convencimiento de que las esperanzas y expectativas de los pensadores liberales no llevarían de forma automática a la solución de los asuntos sociales; la libre iniciativa económica no produciría automáticamente la riqueza de las naciones ni la democracia brotaría espontáneamente de la libertad política. Era pues necesario construir un orden social que regulara el caos a que podría conducir el desarrollo natural del pensamiento liberal. Construir ese orden implicaba llegar a acuerdos sobre la forma convencional en que se han de entender y afrontar los fenómenos sociales. De ahí la fuerte tendencia a la convencionalización de las prácticas y ordenes sociales de todo tipo perceptible en este período.

Podemos definir la convencionalización como “un medio para reducir la incertidumbre mediante la limitación de la variación de los acontecimientos, las acciones y las interpretaciones que pueden producirse. Se trata de un esfuerzo colectivo por construir un mundo social controlable” (Wagner 1997: 142). Esto se logra por diferentes medios: “uno de sus aspectos es aumentar la posibilidad de comprender el mundo social mediante la clasificación de los fenómenos de la sociedad. Otro consiste en imponer a toda la sociedad el empleo de estas clasificaciones. No puede aumentar la posibilidad de control mientras grupos relevantes operen con definiciones divergentes de importantes fenómenos sociales” (Wagner 1997: 142).

Cuando esta convencionalización es gestionada desde arriba con el apoyo del aparato estatal la denominamos institucionalización⁶. Y ésta es la principal característica de la modernidad organizada: la institucionalización férrea de lo social destinada a generar un orden social nuevo caracterizado por el control, la estabilidad, la regulación del futuro y la certidumbre.

2.1.- Convencionalización en la esfera de la economía, la producción y el trabajo.

El modelo económico de la modernidad organizada, el capitalismo organizado (Chandler y Alfred 1990), estaba marcado por fuertes premisas integradoras. Las prácticas productivas estaban organizadas en un modelo de ingeniería conocido como fordista-taylorista. Esta logística de la producción económica apuntaba a un objetivo central: la obtención de ganancias a través de una creciente inversión en productividad. Se trataba de aumentar cada vez más el volumen de lo producido, consumiendo más energía, empleando más fuerza de trabajo o utilizando maquinarias cada vez más modernas.

⁶ Se produce también en este periodo la objetivación de este proceso de institucionalización de tal modo que desaparece de la conciencia de los miembros de la sociedad el carácter de construcción social de estas clasificaciones y convenciones que pasan así a ser consideradas como representaciones de una especie de orden natural de la realidad.

El resultado que se perseguía con estos aumentos era bajar costes, copar mercados y obtener ganancias a través de esa ecuación. Los volúmenes de productos cada vez mayores a costes más bajos, invitaban a un ensanchamiento del consumo como momento necesario para realizar efectivamente las ganancias, a través de la recuperación de lo invertido en la conclusión de cada ciclo económico.

Después de la crisis del 30 y de la segunda posguerra, le había sido encomendado al Estado un papel preponderante en las economías vigentes. Su función consistía en resolver por anticipado las crisis cíclicas de superproducción en las que incurría el sistema de libre mercado dejado a su exclusiva autorregulación. El Estado debía, según lo que fue conocido como políticas keynesianas, anticiparse a las crisis agregando la demanda. Agregar la demanda era básicamente producir consumo, y esto se hacía redistribuyendo ingresos desde los sectores del capital hacia los del trabajo. El Estado tomaba impuestos de los primeros y los distribuía a través de gastos económicos y sociales. Se endeudaba, pero creaba empleos, producía servicios y una amplia cobertura social. Estos gastos preparaban un terreno propicio para absorber lo producido, con lo cual se generaba un círculo virtuoso en el que los impuestos, y su gasto, arrastraban la demanda que se convertía así en un motor de crecimiento económico.

Esto tenía unas consecuencias sociales de gran importancia. En términos técnicos, y por la propia dinámica de la producción capitalista, hacían falta cuotas crecientes de mano de obra empleada con cualificaciones cada vez más elevadas. Por otro lado, el Estado generaba empleos como base del crecimiento económico, redistribuía el ingreso como estrategia anticíclica y, al invertir en servicios y cobertura, elevaba los estándares de vida medios de la población. Esto se traducía en pleno empleo, desempleo de muy baja duración, posibilidades de mejora social, carreras laborales estables, ascensos salariales, mejoras en los salarios reales, una clase media que crecía, puestos de trabajo crecientes y protegidos, un conjunto de trabajadores compacto, asociado en sus intereses con el Estado, que, a su vez, se ubicaba en cierta momentánea alianza con los sectores del capital. El consumo se ensanchaba por el efecto de la producción de tipo fordista en bienes de consumo masivo⁷, los más aptos para ese tipo de producción, lo cual

⁷ La masa de trabajadores incorporada bajo el estímulo del pleno empleo se convirtió también en la destinataria de los productos producidos. Es la época del consumo de masas, un término que designa una

redundaba en una mejora y modernización constante de los estilos de vida de la población en general⁸. Esto no evitaba de ningún modo las desigualdades sociales y económicas, pero tendía a equilibrarlas, distribuir las y reordenarlas. Los modelos del consumo, al igual que los de la producción, tendían a homogeneizarse por la monotonía misma de las técnicas empleadas, hecho que nos habla de una sociedad integrada.

Una clase media numerosa y en crecimiento exigía mayor participación en los ingresos, igual que las clases populares que, si bien se veían en ocasiones amenazadas por las crisis y cortos períodos de desempleo, no carecían de oportunidades de mejora, pasando por la marginalidad momentáneamente, superándola después. Esto implicaba también, por la propia dinámica del mercado laboral, una mejora en las capacidades adquiridas, mayores niveles de instrucción, lo cual impactaba en una escolarización que se ampliaba y que mejoraba su calidad. Eran los años en que la educación era muy prestigiosa y valorada ya que aparecía como base posible del ascenso social, de la igualación de las oportunidades y de la mejora generalizada de las capacidades para enfrentar el mercado laboral. Una matrícula que se ampliaba en todos los niveles, una universidad que crecía, un presupuesto educativo en aumento, constituían el marco de un sistema educativo que se modernizaba y en el que estaban cifradas las expectativas de desarrollo económico y social. Podría decirse que había cierto matrimonio feliz entre el ámbito económico y el de la formación.

demanda homogeneizada de productos estandarizados por parte de un gran número de consumidores. No hace falta recordar que hasta ese momento los trabajadores apenas disponían de recursos para adquirir las mercancías que ellos fabricaban, a excepción de productos alimenticios y de subsistencia. El capitalismo organizado introduce la idea de un salario que garantice el consumo.

⁸ El nuevo modo de consumo incluía ya una tendencia a la individuación. La organización del propio estilo de vida se basaba ahora en el dinero y el mercado, y sólo en segundo término, en otros recursos sociales; pero también en la homogeneización de las formas sociales de vida en función de diferencias en las dotaciones materiales que son ahora los indicadores de desniveles del rango social (Wagner 1997: 158). El nacimiento de una sociedad consumista hizo que la adquisición de riqueza se convirtiera en una posibilidad nueva de formar y demostrar la propia identidad a través de objetos materiales (Featherstone 1991). Aunque es cierto que las identidades disponibles durante este período son todavía limitadas e inequívocamente definidas.

2.2.- Organización de prácticas autoritarias.

Al igual que ocurriera con las prácticas asignativas, en el caso de las prácticas autoritarias se intentó, y en buena parte se consiguió, alcanzar un tipo de coherencia en el interior de las sociedades nacionales. Ahora bien, mientras se garantizaba la integración en el interior, se trazaban sólidas barreras hacia el exterior. Estas fronteras exteriores “se basaban en la definición de nacionalidad y en las reglas derivadas de ella. La idea de identidad nacional proporcionó durante el siglo XIX el fundamento conceptual de las comunidades políticas” (Wagner 1997: 165). Pero sólo hacia el final del siglo se aplicó este concepto al gobierno de los individuos y las poblaciones, “de ahí que fueran muchos los países europeos que en esa época decretaron e impusieron límites a la inmigración, introdujeron la obligación de tener documentos de identidad, vincularon las reclamaciones sociales y profesionales al derecho de ciudadanía (...). A partir de entonces la ‘construcción social de identidades nacionales’ se transformó en la ‘nacionalización de las sociedades europeas’” (ibídem 1997: 165).

Este proceso de imposición de reglas nacionales a los individuos, con la consiguiente contrapartida de exclusión de ciertos grupos del ejercicio del derecho de ciudadanía, se vio especialmente acentuado al final de la Primera Guerra Mundial con el creciente reconocimiento del derecho de los pueblos a la autodeterminación. Este derecho concedía el rango de Estado a unos concretos colectivos culturales y lingüísticos, mientras que otros quedaban reducidos a la condición de “minorías” dentro de las fronteras de los Estados nacionales.

Puede demostrarse que lo que aquellas normas nacionales excluyentes se proponían era aniquilar el pluralismo y la diversidad dentro de las fronteras y crear un espacio homogéneo de afiliación política (ibídem 1997:166) regulando así, hacia el interior, los derechos políticos de afiliación, orientándolos hacia la integración.

En esta línea, las transformaciones y evolución del derecho al voto y la redefinición de las reglas de representación, son algunas de las nuevas convencionalizaciones generadas hacia el interior de las fronteras. Dado que todas ellas han sido objeto de importantes estudios, y puesto que son secundarias respecto a nuestro tema más general, no nos ocuparemos de ellas aquí.

Sí merece atención el crecimiento del Estado Social de Bienestar. En este sentido, se produce una primera oleada en el establecimiento del Estado Social en la mayoría de los Estados europeos, a finales del siglo XIX, con la incorporación de innovaciones sociopolíticas tales como los seguros contra accidentes laborales, de enfermedad y de vejez. Entre el final de la Segunda Guerra Mundial y los años 60 se produce una segunda oleada que amplió el sistema de los seguros sociales hasta convertirlo en una red institucional generalizada que protegía a los ciudadanos durante todo su ciclo vital. A partir de 1945 el crecimiento de la política social del Estado de Bienestar fue hiperbólico (Wagner 1997: 176).

Es cierto que fruto de esta política social se lograron objetivos sociales como reducir la pobreza, las desigualdades y mejorar las condiciones de vida de un gran número de personas, pero la contrapartida fue la estandarización de las conductas sociales y de las situaciones biográficas al asignar el Estado un puesto a cada miembro de la sociedad en colectivos bien definidos según la edad, la profesión, la situación familiar y el estado de salud. Definir y administrar esas conductas estandarizadas hacía necesaria la existencia de un número cada vez mayor de burócratas del Estado prontos a entrar en acción para que la realidad se ajustara a las expectativas trazadas. Los cálculos y las estimaciones estadísticas de riesgos, peligros y accidentes contribuyeron a la racionalización de la vida y a la estandarización (Wagner 1997: 178).

Podemos decir entonces que la transformación del Estado conceptualmente liberal en un Estado de Bienestar “intervencionista” en la política social supuso la “sustitución del lenguaje, lastrado de contradicciones, de los derechos por el lenguaje homogéneo de la estadística y de la investigación social” (Donzelot 1991: 171, citado en Wagner 1997: 190).

A partir de ese momento creció rápidamente la utilización de técnicas de elaboración de datos y la difusión de investigaciones mediante encuestas, alcanzando este crecimiento su punto álgido hacia 1930. Estas nuevas formas de conocimiento, y representación del mismo, resultan ser funcionales para los intereses del Estado de la modernidad organizada. La investigación social empírica dominante se basaba en el individualismo metodológico que aceptaba uno de los postulados básicos de la modernidad, es decir, el primado de la autonomía individual. Se trataba de un

individualismo que buscaba construir individuos susceptibles de ser incluidos en los programas diseñados. Hay que decir que este planteamiento requería un paso cognitivo implícito: aislar a unos individuos de otros pasando por alto sus relaciones sociales. Resultaba de este proceso una masa atomizada que se contraponía al Estado (Wagner 1997: 191). Se trataba de crear, tanto como de descubrir, regularidades y clases de individuos. La cuestión relevante era entonces qué tipo de unidades debían crearse y mantenerse unidas. La respuesta nos devuelve a las convencionalizaciones y, entre ellas, las más básicas en el terreno económico, o de prácticas asignativas, serán las categorías socioprofesionales y socioeconómicas con su correlato como consumidores. Las más básicas en el terreno de las prácticas autoritarias serán las de individuos como electores, como ciudadanos.

Estas prácticas de representación cognitiva surgieron del difuso temor a no saber cuál sería el comportamiento de las masas. Y como las acciones podían ser irregulares y turbulentas, se buscaban medios y recursos para tornarlas, en la medida de lo posible, en regulares y constantes. Con este fin, la investigación social empírica dirigida expresamente a la producción de conocimientos estratégicos sobre la situación de la población se impuso⁹. De su mano surgió la eclosión de la sociología moderna como fusión un tanto incoherente “de técnicas cuantitativas empíricas, de teorías funcionalistas y sistémicas y de una teoría evolutiva social de la ‘modernización’” (ibídem 1997: 199).

Como señala Wagner, la culminación de esta evolución teórica se alcanzó cuando Talcott Parsons elaboró una perspectiva sistémica total de las sociedades. Le siguieron a continuación David Easton, Niklas Luhmann y otros. Lo que todas estas teorías buscaban era “un ajuste entre las necesidades sociales y los deseos individuales que consideraban ser una de las características del orden moderno” (ibídem 1997: 204-205).

Para centrar su atención en el carácter organizado y previamente analizable de la sociedad moderna, este tipo de teoría social partía de una hipótesis central: la coherencia fundamental y global de la sociedad y de cada uno de sus subsistemas. Las actividades de los individuos concretos “se insertarían en estos subsistemas mediante normas que

⁹ Hubo una escisión en los estudios sociológicos representada por los filósofos de la acción que respaldaban, sin caer en un estrecho voluntarismo, la idea del hombre fuerte dotado de capacidad para configurar y modificar su propia vida individual y colectiva. Es una alternativa representada por Dewey, Mead, Escuela de Chicago, pragmatismo, interaccionismo simbólico.

guían el comportamiento y la ejercitación de estas mismas normas, o en algunas de las variantes de los subsistemas a través de limitaciones estructurales. Estas teorías destacaban el carácter organizado y relativamente cerrado de las redes de relaciones sociales y veían en él un progreso” (Wagner 1997: 205).

Por lo tanto, las esferas o subsistemas en que se divide la sociedad “no están ya ocupadas por individuos libres que compiten entre sí, sino que su funcionamiento lleva a una convergencia sistemáticamente necesaria del conocimiento, la producción y el Gobierno, y por este camino, a una sociedad coherente” (Wagner 1997: 207).

En cuanto a la cuestión de la identidad, cabe señalar que “uno de los rasgos distintivos de la modernidad organizada fue su capacidad de incluir, dentro de unas determinadas fronteras territoriales, a todos los individuos en prácticas organizadas con un alcance global” (Wagner 1997: 209). Lo que en este contexto significaba la organización es que “a cada individuo se le ‘ofrecía’ un lugar que le aseguraba la satisfacción de sus necesidades materiales, algo que nunca había ocurrido desde la irrupción del capitalismo y que sólo ahora se implantaba, una vez que el requerimiento keynesiano de garantizar el pleno empleo pasó a formar parte de la política oficial de los Gobiernos” (ibídem 1997: 210).

Pero no debemos olvidar tampoco que en este nuevo contexto la organización significaba también que “los hombres estructuraban sus campos de acción de tal modo- mediante formalización, convencionalización y formación de hábitos rutinarios, es decir, mediante la aceptación de ‘acuerdos’ preexistentes sobre las posibilidades de acción permitidas- que pudo ampliarse considerablemente su alcance. Se abrieron así nuevos campos de actividad y se puso en marcha una dinámica para ocuparlos” (ibídem 1997: 210). Así, el movimiento y la posibilidad de prever su dirección y alcance se unen.

3.- La crisis de la modernidad organizada.

Si la modernidad organizada se caracterizó por la convencionalización de prácticas sociales dentro de límites bien establecidos, uno de los puntos de su crisis será

precisamente la erosión de esos límites con la consiguiente aparición de procesos de *desconvencionalización* o de *desinstitucionalización*.

El resquebrajamiento de las regulaciones establecidas se observa y analiza tanto en términos positivos (entonces se habla de pluralización y flexibilidad) como en términos negativos (se habla en este caso de desorganización, inestabilidad o fragmentación). De cualquier modo, ya sea refiriéndose a ella en términos positivos como en términos negativos, sí parece existir un acuerdo general sobre el inicio de una crisis del modelo de la modernidad organizada hacia la década de 1970/1980, crisis que se interpreta como colapso de los órdenes de convenciones hasta entonces imperantes.

3.1.- El cambio en las prácticas asignativas de recursos.

Desde el punto de vista económico la modernidad organizada se agota hacia la década de 1970. Hasta ese momento el consumo y la producción en masa habían constituido los pilares de la creación de riqueza y de acumulación de capital. Con la crisis del petróleo de 1973 esta situación cambia. La modernidad organizada había encontrado salida a la superproducción en la apertura de mercados internacionales y la extensión de las oportunidades de beneficios a todo el espacio geográfico. Para la década de los 70 esos mercados estaban al borde del agotamiento y la saturación.

Surgen además nuevas naciones industrializadas que producen con costes laborales inferiores y con mayor iniciativa tecnológica. La imposibilidad de competir con los nuevos gigantes asiáticos pone en duda la eficacia e incluso la viabilidad de las economías occidentales modernas (Harvey 1998).

Se hace necesario un replanteamiento en las modalidades de las técnicas de producción. Mientras que la producción masiva de bienes estandarizados había sido considerada como el más alto nivel de eficacia, ahora en cambio, las innovaciones en la actividad productiva tenderían cada vez más al aumento de la flexibilidad y a la especialización, y ya no simplemente a la mejora de la relación input/output (Wagner 1997: 224). Surge el *capitalismo desorganizado* (Lash y Urry 1987) cuya ingeniería productiva denominada “postfordista”, organiza la producción en torno a toda una serie

de técnicas de trabajo y procesos laborales más flexibles. Mientras la estandarización, la demarcación de tareas y la producción en masa caracterizaron las economías modernas, las técnicas de trabajo flexibles postmodernas rompen las demarcaciones de trabajos tradicionales e introducen intersecciones y rotaciones en las asignaciones de tareas. También facilitan los ajustes rápidos y fáciles en el volumen de la fuerza de trabajo mediante la jornada parcial, el trabajo temporal, etc. (Hargreaves 1996: 74-75).

La flexibilidad afecta también a las interacciones entre producción y consumo. A diferencia de los antiguos sistemas industriales de producción y consumo de masas, cuando técnicas estandarizadas fomentaban estilos de vida estandarizados, las nuevas economías se caracterizan por una comercialización parcelada, dirigida a grupos especializados; una producción personalizada, tecnológicamente adaptada a las preferencias individuales, y una producción en pequeñas series que permite una respuesta rápida a los cambios de la demanda de los clientes (Hargreaves 1996: 75)¹⁰.

Esto tiene consecuencias decisivas en el escenario social. La primera es que el mundo de la producción trata de adaptarse rápidamente a la demanda, cubriendo sus variaciones o tratando de estimularlas, lo cual lleva a una constante diversificación de las ofertas y a una segmentación del consumo.

En términos generales, si la dinámica de la producción previa tendía a homogeneizar los distintos tipos de consumidores con un mismo nivel de poder adquisitivo, este nuevo esquema invierte la ecuación pues tiende a diferenciarlos, a fragmentarlos como conjunto, y a separarlos entre sí.

La tendencia actual permite que se apunte a mercados muy específicos tendiendo a captar a aquellos que estén dispuestos a pagar por la especificidad de todo tipo de bienes o servicios, incluso los de consumo masivo. Hasta éstos se proyectan hoy con

¹⁰ Las ganancias ya no se obtienen apuntando a la saturación y competencia cerrada en un mercado generalizado, sino explotando la segmentación de múltiples mercados, lo que en términos técnicos se llama “nichos de mercado”; si antes se competía por la monopolización, las nuevas estrategias tratan de escapar de la competencia. Para ello descubren o producen un nicho, un segmento específico de la demanda, y lo cubren rápidamente con una oferta que responde exclusivamente a esa necesidad. Se disfruta durante un lapso de tiempo de la percepción de sobreganancias con la idea de que cuando la competencia llegue y comience a bajar los costes, a imponer la lucha por la productividad, el primer ocupante ya esté partiendo hacia otros nichos. En este sentido, los ciclos de ganancias entonces se vuelven más inestables y la estrategia más creativa, la que más pueda diversificarse en el menor tiempo, es la que obtiene mayores beneficios.

diferencias y especificidades en una pluralidad en constante crecimiento. Los bienes y servicios de consumo masivo son cada vez más variados entre sí, situación que nos habla de una sociedad que en uno de sus aspectos, y no precisamente menor, se torna más fragmentaria y compleja.

Siguiendo con la caracterización de las economías flexibles, podemos señalar que la productividad y la competitividad en ellas se basan menos en los recursos primarios y en la producción de bienes básicos, y más en el conocimiento y la información que se produce e intercambia como una mercancía. Por otro lado, para la producción de la actualidad cada vez son más importantes los saberes especializados. Diseños de todo tipo, asesorías, consultoría financiera, jurídica o técnica, publicidad y marketing, estrategias de productos, recursos humanos y personal, entre otros, son los factores que mayor incidencia tienen en los productos finales, sean del tipo que fueren. Éste suele ser el tipo de trabajo que está creciendo en generación de empleos y en nivel de remuneraciones. Sin embargo, su escala es baja y supone un nivel de capacitación muy alto lo que significa que el acceso al mismo está restringido a unos pocos.

Sea como fuere, la aparición de esta economía basada en el conocimiento ha supuesto cambios profundos en la estructura ocupacional y social. Sabemos que en la sociedad postindustrial la mayoría de la mano de obra no trabaja en la agricultura ni en la fabricación, sino en los servicios, que se definen residualmente, como comercio, finanzas, transportes, salud, ocio, investigación, educación y administración pública.

Esta nueva estructura laboral exige nuevas cualificaciones y destrezas a los futuros trabajadores. Reich resume estas necesidades nuevas en los siguientes términos:

En primer lugar, están las modernas destrezas de resolución de problemas, necesarias para unir cosas de determinadas formas específicas... Después, están las destrezas necesarias para ayudar a los consumidores a comprender sus necesidades y cómo pueden satisfacerlas de la mejor manera posible gracias a productos adaptados a ellas... la comercialización y venta de productos adaptados requiere conocer a fondo la ocupación del consumidor, dónde puede estar la ventaja competitiva y cómo puede conseguirse. La clave está en identificar nuevos problemas y posibilidades a las que pueda aplicarse el producto adaptado. El arte de la persuasión se sustituye por la identificación de la oportunidad. En tercer lugar están las destrezas necesarias para establecer la relación entre quienes resuelven los problemas y quienes los identifican. Las personas que desempeñen tales papeles tienen que entender bastante bien las tecnologías y mercados específicos para sopesar el potencial de los nuevos productos, recabar el dinero necesario

para lanzar el proyecto y reunir a las personas adecuadas que resuelven problemas y a quienes los identifican para llevarlo adelante (Reich 1992).

Dicho de otro modo, “las nuevas condiciones laborales requerirán que se aprenda a funcionar bien en grupos, ejercitar una autodisciplina considerable, mostrar lealtad al tiempo que se mantienen las facultades críticas, respetar los derechos de los demás y, a la vez, esperar que le respeten a uno...” (Schlechty 1990: 39).

En este listado sobre las nuevas habilidades y destrezas requeridas para el nuevo régimen de acumulación flexible no se mencionan la participación social, la justicia, la equidad, el compromiso colectivo en definitiva. Estos principios ligados al ideal moderno de la justicia social desaparecen arrasados por la necesidad imperiosa de competir en la búsqueda imparable del beneficio. Con la desaparición de estos ideales, el Estado de Bienestar en que las políticas socialdemócratas intentaron concretar esos valores se resiente.

De hecho, el Estado cambia de función. Si en el esquema keynesiano el Estado producía empleos para agregar la demanda, en los esquemas poskeynesianos trata de eliminar su participación en la economía reduciéndose al mínimo. Así los antes positivos déficits fiscales se convierten en verdaderos gastos, en impedimentos que hay que reducir. Esto incide en el ámbito del empleo y en la cobertura social tradicional de las poblaciones. Los Estados se ven presionados a reducir gastos económicos y sociales y en esta línea desmontan servicios de salud, desinvierten en cuestiones antes estratégicas como la educación, privatizan los seguros de jubilación, generan menos empleos, deterioran la calidad de sus prestaciones, es decir, que abandonan parcial o totalmente las actividades que antes sostenían, bajo pretexto de racionalización de áreas ineficientes.

La manifestación más aguda de este deterioro del bienestar es la desregulación del mercado laboral, el incremento sostenido del paro y la precarización del empleo. En la misma línea, la flexibilidad del mercado laboral intenta esconder la precariedad del empleo, el incremento del paro, la pérdida progresiva de la cobertura social y, en definitiva, el incremento de la desigualdad social.

Pero las consecuencias sociales son evidentes. Las políticas monetaristas, de restricción de gastos sociales, de control de la inflación, desregulación laboral y privatización de servicios, de incremento del beneficio del capital, de aumento del paro, precarización del empleo y desprotección social de los más desfavorecidos, genera entre los trabajadores menos cualificados mayor dependencia familiar, más inseguridad personal, movilidad social descendente y menor autonomía personal (Petras 1996: 80).

Dicho de otro modo, en esta situación, el fantasma del desempleo y la exclusión social asola a las sociedades contemporáneas. Y si la amenaza del desempleo y la exclusión tiene efectos sociales disgregadores, también los tiene en el ámbito de lo personal y subjetivo. En este último caso, una situación de escasez de empleo disciplina al trabajador, lo vuelve temeroso, dócil, conservador, proclive a aceptar las condiciones que se le imponen, ya que si no las cumple sabe que hay muchos codiciando su lugar, dispuestos a todo. El empleo va cambiando de ser un derecho a convertirse en un privilegio y el trabajador empleado se convierte en un ser agradecido por la suerte que le ha tocado, situación en la que defiende lo que tiene a costa de la solidaridad. Las reivindicaciones históricas, no es casual, se pierden. Los sindicatos pierden fuerza.

Éstas son las condiciones que definen y arrasan la vida de los que constituyen la última de las cuatro categorías que según Reich (1992) definen a las personas que participan hoy por hoy en la actividad económica. A esta categoría, señala Reich, pertenecen aquellos que durante siglo y medio formaron la base social del movimiento obrero. Son hoy los ‘trabajadores de rutina’, las partes más prescindibles, desechables e intercambiables del sistema económico. Su poder de regateo y negociación es residual. Saben que son prescindibles y por ello no ven que tenga mucho sentido desarrollar una vinculación o un compromiso con su trabajo ingresando en asociaciones duraderas con sus compañeros. No fían su lealtad a ningún lugar de trabajo ni la finalidad de su vida a un futuro proyectado (Bauman 2001: 39).

Todo esto indica una pérdida progresiva de confianza en los cimientos institucionales que la modernidad organizada se esforzó en construir. Esa pérdida de confianza va de la mano con la decadencia de la voluntad de compromiso político y acción colectiva (Bourdieu 1999). Estas últimas, en tanto reflejo práctico de un pensamiento transformativo, se movilizan a tenor de proyecciones de un futuro

mejorable. Pero no puede haber proyecciones de futuro sin dominio del presente. El mismo Bourdieu señala que la precariedad es la base de la relación con el presente que mantienen las personas de la cuarta categoría de Reich; y, con la precariedad, mueren los sueños futuros. Si cualquier cosa que se pueda conseguir puede ser arrebatada sin previo aviso y desvanecerse en el aire, no hay posibilidades de triunfar ni motivos para correr los riesgos de la lucha. Así es poco probable que las quejas y reivindicaciones tornadas en intereses comunes se conviertan en cuestión política.

Hay que tener en cuenta que “los temidos desastres que pueden desbaratarle a uno su subsistencia y las posibilidades de ésta no son del tipo que se pueda evitar o al menos resistir y suavizar uniendo fuerzas, adoptando una postura común” (Bauman 2001: 35). Según Bauman, “los desastres más terribles golpean ahora al azar, eligiendo a sus víctimas con una lógica extravagante o sin lógica ninguna, repartiendo caprichosamente sus golpes (...). Temores, ansiedades y quejas nacen de una manera tal que se padecen en soledad. No se suman, no se acumulan en una ‘causa común’, no tienen un ‘domicilio natural’” (ibídem 2001: 35). Esto provoca la ruptura o desaparición de la postura solidaria, como táctica racional, y anuncia la emergencia de “una estrategia vital totalmente diferente de la que condujo al establecimiento de la defensiva de la clase trabajadora y las organizaciones militantes” (Bauman 2001: 35)¹¹.

Una vez agotada la fe en el progreso y el futuro, el pensamiento pragmático pegado a la realidad cotidiana y orientado al presente se impone. Las estrategias a “corto plazo”, tanto del individuo como de la comunidad, de las denominadas políticas de vida se imponen sobre las políticas de emancipación a “largo plazo” (Pérez Gómez 1999: 25).

¹¹ En términos laborales y en el peso específico de los sectores trabajadores en el proceso productivo, este cambio técnico y organizacional tendrá consecuencias decisivas. Si los trabajadores antes eran estratégicos, su no colaboración implicaba detenciones en las líneas de montaje lo cual redundaba en grandes pérdidas. Hoy la situación cambia. El proceso productivo más fragmentado y complejo afecta la conformación de la estructura organizacional y de los sistemas de remuneraciones, situación que incide en el cuestionamiento de la tradicional solidaridad de los trabajadores. Antes, aquella estaba motivada objetivamente por la técnica fordista, que si bien imponía ritmos laborales alienantes, otorgaba a los trabajadores cierto poder de veto que les permitía negociar reivindicaciones en condiciones favorables. Hoy, las tareas múltiples, la movilidad de los trabajadores, y fundamentalmente, la pérdida de importancia del factor trabajo intensivo, condicionan el lugar de los trabajadores sean manuales o no manuales, cada vez más reemplazados por máquinas, cada vez más segmentados como colectivo.

Esta nueva mentalidad a corto plazo se asocia a novedosas estrategias de realización del yo, en particular en lo que concierne a la vinculación del yo con las organizaciones e instituciones. Como veremos, esta nueva forma de vinculación estratégica con las instituciones es clave para entender la cuestión educativa en la postmodernidad.

3.2.- La crisis del Estado de Bienestar¹².

Las prácticas de dominio de la modernidad organizada respondían al intento de poner límites al ideal liberal en virtud de las exigencias del orden. Se determinó así que las fronteras del orden político deberían coincidir con las del territorio nacional, que la representación política debería ser ejercida a través de los partidos que compiten entre sí, y que las actividades legítimas del Estado, además de asegurar el derecho y el orden, deberían incluir la garantía de una vida normal y ordenada para todos y cada uno de los miembros del orden político (Wagner 1997: 230). Ésta era la razón de ser fundamental del Estado de Bienestar de la modernidad organizada.

El modelo keynesiano sobre el que se fundamenta el Estado de Bienestar, y que se desarrolla a partir de la II Guerra Mundial, otorga al Estado una función interventora, que se podría concretar en dos ámbitos:

1. Política económica, por medio de la cual el Estado se convierte en un elemento dinamizador del sistema económico. Para lograrlo, el Estado se ocupará de mantener la actividad, de impulsar la producción, de orientar la política de gasto y de inversión, y de corregir los desajustes que se vayan produciendo.
2. Política social, mediante la cual se pretende lograr un triple objetivo: a) una distribución de la renta mediante la financiación de un amplio sistema de servicios sociales de carácter asistencial y un nuevo sistema de seguridad social articulado en torno a un principio de reparto; b) la promoción del pleno empleo, estableciendo una política de concertación social que garantice elevados salarios

¹² Existe una amplia bibliografía sobre el surgimiento y declive del Estado de Bienestar. Recogemos aquí algunas referencias básicas: Swaan (1992); Muñoz de Bustillo (1989); Ashford (1989); Offe (1987).

y otras ventajas laborales; c) despliegue de recursos suficientes para el fomento del consumo interno y el mantenimiento de la productividad.

Puede decirse que el modelo se agota por la confluencia de diversas causas, fundamentalmente económicas y políticas. Las causas económicas de la crisis del modelo nos remiten a lo que O'Connor (1981) llamó *crisis fiscal del Estado*. Las economías occidentales modernas habían seguido las orientaciones de la economía keynesiana. Estas últimas favorecían y justificaban la intervención directa del Estado en la producción industrial y en la vida económica en general.

La política de intervención implicaba regular la oferta y la demanda de los consumidores interviniendo en el ciclo comercial, regulando los tipos de interés, la imposición de limitaciones salariales, etc. Por otro lado, y con el fin de crear infraestructuras baratas y estables que facilitarían la producción, el Estado se hizo con la propiedad pública de las comunicaciones, de empresas de servicios públicos y de materias primas. Finalmente, la política de intervención supuso un aumento de las inversiones en educación, medicina y bienestar social. Con ello se pretendía responder a las crecientes aspiraciones sociales mientras se eliminaban posibles protestas y se creaba una mano de obra educada, desde el punto de vista técnico, y sana, desde el punto de vista físico. El fin último era establecer las condiciones de una armonía social suficiente para que prosperase la productividad económica (Hargreaves 1996; Pérez Gómez 1999, Offe 1987).

Este modelo funcionó bien hasta principios de los años 70 debido, principalmente, al crecimiento económico que experimentaron las sociedades industriales, junto con el aumento del empleo y la mejora de las condiciones de protección social. Pero en la década de los 70 el Estado era ya incapaz de mantener e impulsar el gasto público por el incremento constante del desfase entre unos gastos en crecimiento progresivo (debido, entre otras razones, a la nueva situación demográfica que se produce por la caída de la natalidad y el incremento de la esperanza de vida, lo que supone un envejecimiento de la población con la consiguiente repercusión en el incremento de los gastos de protección social y de carácter asistencial), y unos ingresos en proceso de reducción (debido a la caída de la tasa de beneficio y a la reducción de los procesos de acumulación de capital de décadas anteriores).

Junto a estas razones económicas podemos señalar otras de índole político¹³. Además de resultar caro, por efecto de la crisis fiscal, el Estado aparecía crecientemente como ineficaz al no poder responder a las demandas que reclamaban una ampliación de las coberturas de bienestar, especialmente en momentos regresivos del ciclo económico, para no ver disminuir los niveles de protección y la calidad de vida. Con ello el Estado iba perdiendo progresivamente su legitimidad. Desde los últimos años 70 la crisis de legitimación de los Estados se convirtió en norma (Habermas 1973). Parte de esta crisis de legitimación se explica por la actitud de los propios ciudadanos ante las obligaciones e imposiciones que venían del Estado. Frente a estas obligaciones, los ciudadanos mostraban preferencia por otras reglamentaciones más básicas que, formuladas en nombre del pluralismo y la diversidad, parecían apuntar a la vieja reivindicación liberal de limitar las injerencias del Estado a favor de una renovada insistencia en la capacidad de autorregulación de la sociedad (Wagner 1997: 231).

Sea como fuere, la dimensión política de la crisis del Estado de la modernidad organizada tiene otra manifestación en la creciente propensión de las prácticas sociales hacia la internacionalización trascendiendo las fronteras nacionales. Esto puede entenderse como parte de una pérdida de soberanía a favor de unidades políticas supranacionales. En el interior, esta pérdida de soberanía se verifica en la renuncia de algunos derechos estatales en favor de unidades políticas infraestatales. De igual modo, el Estado ya no es más garante de la estabilidad cultural y la continuidad de la población dentro de un territorio definido como nación. La inmigración, la multiculturalidad, replantean la cuestión de la definición de una unidad política homogénea marcada por fronteras culturales.

Ante las dificultades del Estado de Bienestar se pueden dibujar esquemáticamente dos tipos de respuesta. Por un lado está la adaptación pragmática de ciertas políticas económicas a la nueva situación intentando, sin renunciar a los valores fundamentales del Estado de Bienestar (libertad, igualdad de oportunidades, reducción de desigualdades, democratización, extensión de la seguridad social, cohesión social),

¹³ La crisis del Estado de Bienestar no es sólo una crisis económica, sino una crisis de “sentidos” pues no afecta sólo a los recursos que el Estado gestiona, sino también a los marcos constitutivos y justificativos de éste.

encontrar nuevos caminos para realizarlos a través de nuevas formas de interacción entre la sociedad civil y el Estado. En esta perspectiva pragmática se acepta, cuando no hay más remedio, que el gasto social crezca más lentamente o que se detenga, al menos temporalmente.

El segundo tipo de respuesta está representado por las tendencias neoliberales¹⁴ que los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher ejemplificaron muy bien. Los neoliberales proponían un cambio de valores y una renuncia al Estado de Bienestar. La prioridad estaría ahora en una sociedad competitiva y móvil, donde cada uno tuviera que asumir los riesgos de la libertad de la misma manera que acepta sus ventajas, y regida totalmente por el mercado como gran garante de la competencia y el progreso económico¹⁵. Se propugna así, mediante privatizaciones y desregulaciones, la “vuelta al mercado” de muchos sectores actualmente administrados por el Estado¹⁶. Estas medidas están al servicio de un sistema de valores muy concreto y diferente a aquel mantenido por el Estado de Bienestar; el sistema de valores de una sociedad en la que la libertad individual es el valor supremo junto con el de la libre iniciativa; el de una sociedad en la que la movilidad social no encuentra obstáculos o dificultades de orden “político”. Estos innegables valores quedan contrapesados por la falta de sensibilidad hacia la desigualdad social y económica que de hecho bloquea la igualdad de oportunidades y la pretendida movilidad social.

¹⁴ Estas tendencias no han desmontado el Estado de Bienestar en aquellos aspectos en que perjudicaría a las clases medias, electoralmente poderosas, pero sí que han reducido significativamente el gasto social que beneficiaba a los sectores más pobres y desprotegidos.

¹⁵ Desde la perspectiva neoliberal el mercado tiene la ventaja de basarse en el interés de las personas por progresar. De esta manera, las economías basadas en el mercado no deben contar con el altruismo de los ciudadanos, sino con el hecho de que trabajarán y tomarán iniciativas en su propio interés. Finalmente, el mercado, con su competencia, es un eficaz sistema de coerción que obliga a ser eficiente. En este sentido es un garante de una asignación de recursos buena desde el punto de vista económico. Por esto, los neoliberales critican al Estado que acabe ahogando las condiciones de la libre iniciativa y que desanime a los actores de la vida económica.

¹⁶ El neoliberalismo recupera la concepción del Estado propia del liberalismo clásico, pero aporta algunos argumentos nuevos. En este sentido, los neoliberales nos recuerdan que el Estado está formado por hombres y mujeres y que estas personas también persiguen realizar sus intereses a través del sistema político. Por tanto, el Estado no es "neutro" y está sometido a las influencias de los grupos de presión. Por otra parte, los neoliberales señalan que el Estado puede producir "efectos perversos" al no poseer un conocimiento omnicompreensivo de las consecuencias de sus intervenciones. Finalmente, acusan al Estado de ser ineficiente, lento con respecto a la adaptación, y caro.

4.- El proceso de individualización y la identidad.

El cambio social que hemos venido relatando no sólo afecta a lo que experimentamos, sino también a cómo lo experimentamos, esto es, a los aspectos fundamentales de nuestro yo y nuestra identidad. De este modo, la transición de la modernidad a la modernidad tardía, o postmodernidad, supone también un cambio en la forma de definir la identidad del individuo.

Jenkins (1996: 4) decía que la identidad sólo puede comprenderse como un proceso, como un llegar a ser. Con esta afirmación ya resaltamos la primera característica relevante del concepto: su carácter procesual y activo. La identidad debe establecerse, no es algo dado, sino que resulta del proceso de identificación de uno mismo con algo o alguien.

Esta primera aclaración es básica pues nos sitúa claramente del lado de la interpretación nominalista de la identidad y rechazando de frente la postura esencialista. Esta última cree en las esencias, en las sustancias inmutables y originales que permanecen idénticas a sí mismas más allá de las contingencias existenciales. La identidad se asocia, por tanto, con la mismidad, realidad en sí que permanece idéntica a sí misma a lo largo del tiempo. Por el contrario, la interpretación nominalista no comparte esta postura ontológica que afirma las esencias. No hay esencias dadas a priori y eternas. Todo está sometido al cambio. Por tanto, la identidad es considerada variable en función de la época considerada y del punto de vista adoptado. La identidad es el resultado de un proceso; no es el “ser” tanto como el “llegar a ser”.

Este proceso resulta de una identificación contingente que implica una doble faz ya recogida en la definición de Jenkins que hemos mencionado más arriba. El autor definía el proceso de identidad como “el establecimiento sistemático y la significación entre individuos, entre colectividades, y entre individuos y colectividades, de relaciones de similitud o diferencia” (Jenkins 1996: 4). Ésta es la doble faz de la identidad en tanto que proceso de identificación. Por un lado, define la diferencia, es decir, la

singularidad de algo o alguien en relación con los otros. Por otro lado, define el nexo común, la pertenencia común de una serie de elementos¹⁷.

Con esta definición podemos concluir asumiendo que la identidad es la idea que cada uno tiene sobre quién es, cómo es la gente que le rodea, cómo es la realidad en que se inserta y cuál es el vínculo que le une a cada uno de los aspectos dinámicos o estáticos del mundo en el que vive.

Es precisamente este carácter dinámico de “devenir en lo que se es”, la marca distintiva del proceso de construcción de la identidad en la modernidad. Si la individualización es la característica propia de la identidad de la modernidad como condición social, un cambio en esta condición social conllevará un cambio en el proceso de individualización. Así, durante la modernidad clásica el proceso de individualización se redujo a la conformación activa con los tipos sociales y los modelos de conducta fijados por la norma institucional.

Con la crisis de la modernidad clásica, las pautas y normas institucionales se desregulan, los roles se desnormalizan y “muchas funciones que en otro tiempo tenían lugar en el interfaz institución e individuo están teniendo lugar actualmente de una manera más intensa y más próxima al individuo” (Lash 2003: 15). La consecuencia de este cambio de condición social es que en la modernidad tardía el proceso de individualización implica que las regulaciones y pautas que en otro tiempo eran suministradas por la estructura institucional ahora “deben ser suministradas por los individuos mismos, importadas a sus biografías mediante sus propias acciones” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 39).

4.1.- Mecanismos de construcción de la identidad.

La identidad es la capacidad que los seres humanos tienen de formarse una imagen de sí mismos y del mundo que les rodea. Una imagen que ha de proveerles de

¹⁷ Esta paradoja de la identidad (lo que tengo de diferente es lo que me hace igual a otros) puede también expresarse en términos del binomio identidad/alteridad. Dicho de otro modo, no existe identidad (semejanza) sin alteridad (diferencia).

suficiente sensación de seguridad y orientación como para operar satisfactoriamente en una realidad de equilibrio inestable entre identificaciones y diferenciaciones.

La identidad es un proceso que la sociedad genera en sus parámetros básicos porque constituye la contrapartida cognitiva de su mundo material de relación con la realidad. Esta contrapartida cognitiva no es sino una manera lúcida de contemplar un porcentaje concreto de los fenómenos de la totalidad de los posibles, además de darles significados que nos permitan controlarlos, o sentir que lo hacemos.

La identidad deviene entonces en una interpretación del mundo, y de nuestra posición en él, construida a partir de los recursos disponibles. La diferenciación en la disponibilidad de recursos explicaría las diferencias en la identidad observada entre distintas sociedades y grupos.

El primero de estos recursos remite a los parámetros de espacio y tiempo que nos permiten ordenar la experiencia. La diferencia entre estos dos parámetros es que el espacio pone en relación los hechos observables con referencias inmóviles, fijas, estables. El tiempo, por su parte, pone en relación los hechos observables con referencias móviles, aunque de movimiento recurrente para que puedan servir como referencia de orden.

La transición del espacio al tiempo como recurso dominante de construcción de la experiencia se relaciona con la transición en las formas de identidad: de la premoderna a la moderna. En el primer caso, el yo, atrapado en un universo de significados jerárquico, es un yo cuyas particulares circunstancias pueden ser inmediatamente interpretadas en términos de los componentes del espacio más vasto en el cual se integra. La disolución de ese universo, la modernidad por ejemplo, nos deja una colección de sujetos similares conectados unos a otros sólo por su interacción. De aquí, la significación del yo y sus interacciones pasa del espacio al tiempo, a la duración como forma temporal predominante y, con ello, a la temporalidad lineal. Friedman explica la importancia de esta nueva temporalidad señalando que:

El tiempo de la alteridad, del llegar a ser, lo que uno no es, el tiempo de la movilidad, el tiempo de la acumulación, se proyectan sobre el espacio del mundo y metaforizan la relación entre sus diferentes segmentos, sus diferentes especies, en un esquema desarrollista. La historia del self y de la sociedad es una extensión metafórica del mismo tipo. Es impulsada por las fuerzas del yo o de la sociedad progresivamente y en ascenso.

El modernismo no es más que una práctica temporalizada de la alteridad expresada en términos de un movimiento constante que se extiende más allá del presente. El modernismo, el desarrollismo y el evolucionismo se modelan sobre la misma base de la experiencia moderna (Friedman 1994: 227).

Espacio y tiempo son mecanismos básicos de ordenación y selección de la experiencia. Son cualidades de nuestra percepción de la realidad, de nuestra representación de esa realidad, y no de la realidad misma. Por ello, la forma en que entendemos socialmente estos dos parámetros se relaciona con la forma en que representamos esa realidad. Y éste es precisamente el segundo recurso relevante en la construcción de la identidad que nos gustaría resaltar.

Según Olson (1994), tenemos dos formas básicas de representar la realidad: la metonimia y la metáfora. En el primer caso, la representación por metonimia, los símbolos o signos utilizados para la representación forman parte de la misma realidad que se pretende representar. Por su parte, la representación por metáfora se vale de signos y símbolos que no forman parte de la misma realidad a representar¹⁸.

El predominio de un modo u otro de representación varía en función del grado de desarrollo del conocimiento que sobre la lógica de funcionamiento de la realidad pueda adquirir el grupo. Así, la lógica metonímica predomina en la representación de fenómenos que no han sido descifrados conforme a una lógica causal independiente de los seres humanos y su propio comportamiento. La lógica metafórica predominará en la representación de fenómenos que han sido descifrados conforme a una lógica causal independiente de aquella que guía el comportamiento humano y son susceptibles, pues, de abstracción de esa lógica humana y, por tanto, también susceptibles de representación mediante signos que los humanos han inventado ad hoc, por ejemplo la ciencia y los signos físicos, químicos o matemáticos.

Existe una conexión estructural entre el grado de control material sobre la realidad, la explicación de su lógica causal y el tipo de representación utilizada. Así, cuando se posee cierto control material sobre los fenómenos de la realidad se puede

¹⁸ En el discurso del autor, las sociedades orales se basan fundamentalmente en la representación metonímica mientras que en las sociedades iniciadas en la escritura se da prioridad a la metáfora en la lógica representacional.

descifrar y controlar la lógica causal que los explica. En este caso podemos imaginar un modelo de representación compuesto por signos específicos, es decir, metafóricos.

Existe también una conexión entre el grado de control material sobre la realidad, la representación metafórica de ésta y el grado de complejidad socioeconómica. De este modo, sólo cuando la división de funciones y la especialización del trabajo se desarrollan puede darse la sofisticación tecnológica que hace posible el control.

Por seguir con esta línea de conexiones, señalaremos que la creciente complejidad socioeconómica y la creciente división del trabajo tienen consecuencias sobre la percepción que los miembros del grupo desarrollan sobre sí mismos. Veámoslo paso a paso. La división de funciones implica que los miembros del grupo ocupan diversas posiciones dentro de él, lo que les lleva a interactuar en niveles emocionales muy distintos. Ello va conduciendo a la creciente conciencia de que cada uno de ellos es distinto e independiente de todos los demás, que es una instancia de realidad y existencia en sí misma. Cada uno empieza a desarrollar distintos modos de estar en el mundo y de relacionarse con él por lo que comienza a crecer la sensación de que existe algo como un “yo” interno, real y diferenciado del resto de la naturaleza humana y no humana (Elias 1990a: 149-151).

La percepción de esta distancia entre el “yo interior” y el “mundo exterior” lleva a asumir que el mundo exterior responde a una lógica propia diferente de la que rige el yo interior. Surge así la individualidad como modo de autopercepción. Al mismo tiempo, los fenómenos de la naturaleza no humana se representan conforme a lógicas de comportamiento no humanas. Se desarrollan así los sistemas abstractos de representación metafórica (Hernando 2002).

Obviamente la representación de la realidad en sociedades con poca división y especialización del trabajo es notablemente diferente. Dado que no existen ámbitos de actuación diferenciada, los individuos que las componen no se ven inmersos en una red de dependencias tan profunda ni tan extensa como la existente en una sociedad compleja. Por ello, las personas de este tipo de sociedades no se ven obligadas a diferenciar sus actuaciones sociales en la misma medida por lo que la diferencia individual de comportamientos es menor. En consecuencia, la identidad no se basa en las diferencias de cada individuo respecto de los demás, sino en la semejanza de sus comportamientos.

Lo colectivo prima sobre lo individual en la percepción de cada miembro sobre la realidad en que se inserta.

Hay que tener en cuenta además que, dada la escasa capacidad que caracteriza a estos grupos de transformar o alterar los efectos que pueda tener cualquier fenómeno natural, la naturaleza no humana constituye una amenaza y una constante fuente de riesgo. En este contexto, la identificación con el grupo permite un sentimiento de protección y seguridad (Elias 1990b: 143). En aquellos grupos donde la economía y la política no constituyen esferas escindidas de la malla social (Dumont 1987: 18), el grupo supone hasta tal punto la garantía de supervivencia de cada uno de sus miembros que éstos no se pueden concebir sin aquél. La identificación con el grupo del que se obtiene protección y seguridad es tan fuerte que la percepción de uno mismo acaba siendo colectiva, es decir, los miembros de estos colectivos están enteramente identificados con sus papeles colectivos y son totalmente dependientes del grupo para su supervivencia material y su identificación personal. En virtud de esta identificación, sus relaciones son consideradas comunitarias y sus definiciones de sí mismos enteramente “para el otro” y determinadas por la genealogía y la posición sexuada en las estructuras de parentesco (Dubar 2002: 27).

Al no existir distancia entre el yo interior y el mundo exterior, el sujeto no se percibe como algo diferenciado y distinto del resto de los fenómenos de la naturaleza. Es decir, no podrá imaginar modelos metafóricos para representar la realidad y a sí mismo dentro de ella. El único modo de representar los fenómenos de la naturaleza será a través de signos contenidos en ella, es decir, a través de representaciones metonímicas. El resultado de esta forma de relación con la realidad es que la percepción de un yo interior distinto y separado de todo el resto de la realidad es menos intensa, o incluso inexistente, y que la naturaleza humana, variable y desconocida, no es la fundamental fuente de amenazas (Hernando 2002).

Teniendo en cuenta el recorrido expositivo que hemos seguido hasta aquí podemos concluir que existe una conexión estructural entre la complejidad socioeconómica y su correspondiente división del trabajo → el desarrollo de la individualidad → el control material de la naturaleza no humana → la objetivación de los fenómenos de la naturaleza mediante el uso de modelos metafóricos.

4.2.- Individualización y modernidad.

La hipótesis que subyace al argumento recogido en el epígrafe anterior es sencilla: las grandes transformaciones sociales afectan a las identidades sociales y personales y lo hacen al trastocar los modos de representación de la realidad y de uno mismo en esa realidad. De este modo, como hemos visto en el epígrafe anterior, la sustitución de la representación metonímica (con su énfasis en el espacio) por la representación metafórica (con su énfasis en el tiempo) no es comprensible sino a partir de una transformación sociohistórica amplia: el camino hacia la modernidad. Y es dentro de este tránsito a la modernidad donde ha de entenderse la nueva forma de construcción social de la identidad cuyo pilar es la individualidad, la individualización.

Una de las consecuencias de la modernidad ha sido la producción social y cultural del individuo como individuo, esto es, la posibilidad de las personas de pensarse a sí mismas en términos individuales (Taylor 1996), sin olvidar el reconocimiento de sus vínculos y relaciones sociales crecientemente racionalizadas (Melucci 2001: 77).

Esto requiere la disolución de estructuras previas jerárquicas, holísticas, adscritas y totalizadoras que constriñen al individuo premoderno. Éste, constreñido por el orden cosmológico y por la mirada de otros, del padre, de la autoridad, de la jerarquía, etc., nunca internaliza una autoridad personal que le pueda servir como fuerza orientadora de su propio proyecto individualizado y siempre permanece implicado en el proyecto grupal cuya identidad es la suya (Friedman 1994: 215).

Pese a que la modernidad supone básicamente la individualización de las referencias esto no significa que el individuo no sea consciente de la presión de grupo, de la experiencia de ser juzgado y vigilado. Pero ahora estas experiencias están sujetas a la crítica, a la reevaluación y, en última instancia, al rechazo. Esta actitud sería la autoreflexividad, de la que hablan muchos autores (Giddens 1997, Lash 1997), entendida como la alienación o alteridad producida por la separación entre el yo y el rol. La modernidad se funda en la organización de una sociedad basada en estructuras de roles que son cumplidas por personas nunca totalmente identificadas con ellos. Igualmente, la separación entre el yo y la identidad social (rol), entre el yo y la representación del yo,

además de suponer una clara distinción entre lo público y lo privado¹⁹ implica la posibilidad de identificaciones alternativas. Puesto que este proceso es una práctica, una tarea, tal proceso conlleva autocontrol. El yo civilizado (Elias 1990) de la modernidad es un yo que controla su naturaleza y ha sublimado sus energías primitivas en actividades productivas de autodesarrollo (Friedman 1994: 227).

Esto marca una transición hacia la centralidad del individuo (Dumont 1987; Logan 1987) que se desarrolla a lo largo de un continuo en uno de cuyos polos tenemos el predominio del Nosotros y en el otro el del Yo. Esta evolución desde la primacía de la *identidad-Nosotros* a la *identidad-Yo* (Elias 1990) se produce con la progresiva complicación de los intercambios sociales. Progresivamente las interacciones se multiplican de ahí que se deba ser más cauto y reflexionar sobre la propia actuación. El individuo toma distancia respecto a los múltiples *otros generalizados* con los que debe interactuar al tiempo que se afianza en su recién descubierta autonomía y autoconsciente sentido del yo.

El proyecto de la modernidad es así el de una doble liberación porque supone, por un lado, la preeminencia de lo societario sobre lo comunitario (entrada a relaciones sociales elegidas), y, por otro lado, la preeminencia del “para sí” sobre el “para otros” (acceso a un proyecto de vida, a una identidad biográfica para sí) reflejada en la actitud reflexiva, de distancia de rol. La verdadera liberación del sujeto proviene de esta segunda preeminencia, esto es, del momento en que el individuo se libera de las estructuras, de todas las estructuras, ya sean éstas comunitarias o societarias.

La realización histórica del proyecto de la modernidad no se concretó en la efectiva liberación del individuo en este segundo sentido. Sólo un pequeño grupo dispuso efectivamente de los recursos necesarios para emprender la tarea de la identificación “para sí”. Para el resto, durante todo el despliegue de la modernidad, la realidad se redujo al ajuste entre *identidad para sí* e *identidad para otros*.

¹⁹ La emergencia del nuevo individuo ha sido analizada en el contexto de la transformación de la socialidad en el siglo XVIII por autores como Elias (1993 y 1988) o Sennett (2002). Para todos ellos la distinción entre el yo real y el aparente, entre lo público y lo privado, entre el yo y el rol, se elabora en este periodo. Es el momento en que la quiebra de la estructura de status aristocrático, en la cual la apariencia era idéntica a la posición, permite por primera vez al sujeto aparecer como algo distinto de lo que es.

La cuestión de la relación entre *identidad para sí* e *identidad para otros* es problemática en la medida en que el ajuste entre las dos no es mecánico, no es automático. Es, o puede ser, fuente de tensiones, de conflictos sociales y de inseguridad e incertidumbres personales. La libertad y autonomía que se derivaría de la actitud reflexiva y de distancia de rol, tiene una cara oscura en la inseguridad. El proyecto de la modernidad, debatiéndose entre libertad y seguridad parece que optó por la segunda²⁰, lo cual elimina aparentemente los conflictos sociales (no sabemos si tanto los personales) y deja resuelta la cuestión del orden social.

Esto significa que el proyecto de la modernidad se resolvió, desde el punto de vista del orden, creando un entramado institucional potente, fuente de referencias identitarias estables (roles bien definidos) y un proceso de socialización encaminado en última instancia a hacer concordar las *identidades para otros* con las *identidades para sí*.

Esto es lo que estalla en la crisis de la modernidad: al estallar las estructuras (instituciones, roles, etc.) el individuo no sólo puede centrarse en la *identidad para sí* y ser por fin sujeto autónomo y libre, sino que deberá serlo. Pero volveremos más tarde sobre este punto. Seguiremos ahora con las transformaciones en la experiencia de la individualidad.

4.3.- El proceso de individualización y la identidad en la postmodernidad.

El motor del cambio social que lleva de la sociedad tradicional a la moderna es la individualización. Y lo es también del tránsito desde la sociedad moderna a la postmoderna.

Durante la modernidad se produce una parte del proceso de individualización visible en la demolición de las antiguas estructuras tradicionales de la *Gemeinschaft*. Pero no es un proceso completo puesto que un nuevo grupo de estructuras, esta vez propias de la *Gesellschaft*, viene a sustituir a las viejas estructuras tradicionales.

²⁰ Giddens (1993: 91-92) habla de esta cuestión utilizando el término “seguridad ontológica”. Por tal entiende “la confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos sociales o materiales de acción”.

Hay una diferencia fundamental entre las viejas y las nuevas estructuras. Como señala Scott Lash (1997: 142), “las sociedades tradicionales presuponen estructuras *comunales* (...), las sociedades simplemente modernas presuponen estructuras *colectivas*. Estas estructuras colectivas dan por supuesto que los vínculos comunales ya han sido destruidos, y que el ‘nosotros’ se ha convertido en un conjunto de individuos abstracto y atomizado (...) Si las comunidades presumen *significados* compartidos, las colectividades presumen meros *intereses* compartidos”²¹.

El proceso de individualización culmina cuando la agencia se libera incluso de estas estructuras modernas, colectivas y abstractas tales como la clase, la nación, la familia nuclear, etc. En ese momento, todo el esfuerzo de definición y de gestión de la incertidumbre que se asocia con la demolición de las grandes estructuras de sentido recae sobre el individuo (Bauman 2001).

Se puede objetar que ésta no es una diferencia sustancial respecto a la etapa anterior. De hecho, la conciencia de la identidad como proyecto a construir es un dato determinante en la modernidad. Admitido esto, podemos afirmar que sí existen variaciones que distinguen sucesivos periodos históricos entre sí. En un primer momento, una vez rotos los marcos de los estamentos, la tarea de la autoidentificación “se redujo al reto de (...) conformarse activamente a los tipos sociales y modelos de comportamiento establecidos, de imitar, seguir las pautas, ‘aculturarse’, no salirse del paso, no desviarse de la norma” (Bauman 2001: 166). En definitiva, ajustarse a las nuevas estructuras colectivas.

La identidad asociada a esas nuevas estructuras colectivas era estable y plena de contenido en tanto en cuanto remitía a una meta normativa del yo moderno. Hoy en cambio, la identidad se ha convertido en un juego libremente elegido, en una función teatral del yo en la que es posible presentarse con relativa despreocupación a través de

²¹ “Toda la noción de ‘sociedad’ en la modernidad es abstracta, caracterizada no por las relaciones concretas y particulares de la *Gemeinschaft*, sino por relaciones abstractas tales como impersonalidad, mérito y universalismo, que Talcott Parsons consideraba como constitutivas de las normas institucionales de su *Social System*. En Francia, Durkheim y sus correligionarios ‘positivistas’ fueron atacados por la tradición humanista clásica exactamente por el mismo tipo de visión abstracta de lo social. Y, efectivamente, el ‘expresionismo sociológico’ de George Simmel fue en ocasiones un intento explícito de contraponer la ‘fuerza vital’ del yo interno contra las normas generales e impersonales de lo social” (Lash 1997: 143).

desplazamientos, transformaciones y cambios dramáticos, con muy diversos roles, imágenes y actividades (Kellner 1992). En esta misma línea, “la identidad moderna era un asunto serio, con elecciones y decisiones radicales que determinaban lo que cada uno era (por ejemplo, en la profesión, la familia o las identificaciones políticas), mientras que la identidad postmoderna es una función del ocio y se basa en actitudes entendidas como un juego” (Kellner 1992: 153).

Bauman desarrolla un argumento similar cuando señala que “el dilema que atormenta a hombres y mujeres en el cambio de siglo no es tanto cómo conseguir las identidades de su elección y cómo hacer que las reconozcan los que están alrededor, cuanto *qué* identidad elegir y cómo mantenerse alerta y vigilante para que sea posible hacer *otra* elección si la identidad anteriormente elegida es retirada del mercado o despojada de su capacidad de seducción” (Bauman 2001: 169). En esta línea podemos señalar entonces que “la preocupación principal que destroza los nervios no es cómo encontrar un lugar dentro del sólido marco de una clase o categoría social, ni-una vez encontrado- cómo conservarlo y evitar el desalojo; lo que causa preocupación es la sospecha de que ese marco, arduamente conquistado, pronto se romperá o se fundirá” (Bauman 2001: 169).

Por lo tanto, no son los medios los que causan ansiedad (dilema del peregrino que se plantea cómo llegar a su meta), sino los propios fines. Son las metas las que se diluyen continuamente obligando a los individuos a plantearse el dilema del vagabundo, personas que sin dirección fija se cuestionan dónde podrían ir o dónde les llevará cada camino elegido (Bauman 2001: 167-169).

La cita de Bauman que hemos recogido más arriba alude ya implícitamente, si se nos permite entenderlo así, a la cuestión de las condiciones estructurales que de algún modo posibilitan el tránsito desde la figura del peregrino a la del vagabundo. Mientras el marco permanece estable y bien definido alrededor de prácticas estandarizadas, o incluso en torno a un alto grado de institucionalización del curso de la vida como consecuencia de reglamentaciones políticas y económicas altamente racionalizadas (la etapa de la modernidad organizada), las identidades son comparativamente estables basando su estabilidad en prácticas coherentes e integradoras. Mientras la estructura social, económica y política permanecen firmes, la promesa de liberación vía construcción

identitaria individual no constituye ningún problema para el orden social. Los riesgos de incertidumbre e inseguridad asociados a la tarea de individualización se resuelven fácilmente en el cosmos de un entramado institucional ordenado. Por muy perdido que el individuo se encuentre en la tarea de construir su autoidentificación, siempre encontrará puntos de referencia desde los que cartografiar su camino en la estructura firme del orden social.

El panorama cambia en el momento en que la estructura estalla y se vuelve incierta, inestable, discontinua, imprecisa. La crisis de la modernidad, independientemente del resultado de su resolución (nueva etapa-sociedad o reconfiguración de la anterior), o del nombre con que conozcamos esa resolución (sociedad postindustrial, sociedad postmoderna, modernidad tardía, etc.), es la expresión de ese estallido estructural.

En el momento en que ese estallido se produce se deja vía libre a la formación de “identidades fluctuantes” (Wagner 1997: 293), más individualistas y fugitivas. Surgen entonces lo que algunos llaman sociedad, cultura, identidad “psi” (Lipovetsky 1987); es el triunfo del individualismo, de la cultura personalizada, o hecha a medida, que permite al individuo emanciparse del balizaje disciplinario y ponerse a la tarea de realizarse personalmente²², de ser él mismo en la plenitud de su subjetividad, de vivir libremente escogiendo su modo de existencia.

Según la expresión de Christopher Lasch (1984: 38), las identidades que se buscan en estos tiempos son tales que se pueden adoptar o desechar como quien cambia de traje. Y si son libremente elegidas y mudables, la elección ya no supone ningún compromiso social y/o existencial vinculante. En el nuevo contexto social ya no es necesario atarse a la fijeza del sistema “roles-status”, pues se ofrece la oportunidad de recorrer caminos diferentes hacia la propia realización individual y colectiva.

²² Ponerse a la tarea de realizarse personalmente significa aquí que, en las sociedades de la modernidad tardía, las pautas y regulaciones del comportamiento “deben ser suministradas por los individuos mismos, importadas a sus biografías mediante sus propias acciones” (Beck y Beck-Gernsheim 2003:39). Dicho de otro modo, en estas sociedades más que nacer para la sociedad tradicional y sus imposiciones, los individuos deben hacer algo, un esfuerzo activo, para autoafirmarse día a día en la competencia por unos recursos limitados (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 40).

En realidad ésta es la única respuesta posible a la heterogeneidad de la sociedad compleja y será entre los jóvenes donde se encuentren signos inequívocos de la nueva actitud, por ejemplo, la preferencia por ocupaciones más favorables a la salud y ocasionales, el abandono de los ideales del éxito y la carrera, la necesidad de realizar muchas experiencias sin totalizarse en ninguna, la capacidad de vivir y convivir en la precariedad, en suma, el desarrollo de un modelo flexible y móvil de identidad y de autorrealización.

No resulta difícil pensar que este modelo conlleva un riesgo de pragmatismo instrumental colindante con el oportunismo y el cinismo. Pero lo cierto es que, en el marco de una sociedad compleja y fragmentada, éste es el único modo de lograr una identidad, aunque parcial y provisional, contenida en una serie de oportunidades de vida que marcan las etapas de un recorrido que de por sí no concluye jamás. Peter Berger llama “mentalidad sin hogar” a este imprevisible modo de lograr el propio sistema de roles/status (Berger, Berger y Kellner 1977).

Vista de esta manera, “la biografía normal se convierte en ‘biografía electiva’, en ‘biografía reflexiva’, en biografía ‘hágalo usted mismo’” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 40) resultante de “una compulsión, aunque paradójica, a crear y modelar no sólo la propia biografía, sino también los lazos y redes que la rodean, y a hacerlo entre preferencias cambiantes y en las sucesivas fases de la vida mientras nos vamos adaptando de manera interminable a las condiciones del mercado laboral, al sistema educativo, etc.” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 42).

Este giro hacia el *homo psicologicus* del individualismo puro que se aparta del orden disciplinario de lo social a favor de la “privatización sistemática de la vida”²³, se

²³ En la sociedad compleja se responde a la ausencia de referencias, al aumento de la incertidumbre y al riesgo de la disociación, buscando soluciones posibles en la cotidianidad. Esto implica recorrer nuevos caminos de identidad, buscando ubicación no en el campo social o político o en experiencias productivas (que al fin y al cabo son caminos de identidad que muchos jóvenes pueden recorrer con dificultad), sino en aquellos espacios que pueden ser directamente controlados por los mismos jóvenes. Esta nueva área de experiencia coincide de hecho con las relaciones microsociales y con las experiencias estrictamente personales. Así, más que hacer opciones en el campo de la participación social y política, se tiende a la realización a través de los espacios interpersonales, a través de la atención a las relaciones, de la satisfacción de las exigencias personales, de la experimentación de relaciones y prácticas de vida cotidiana. El tiempo libre, la amistad, la afectividad, las actividades expresivas, el ocio, el voluntariado, etc., llegan a ser los espacios en los cuales cada sujeto invierte parcialmente sus propios recursos vitales

opera bajo el influjo de los cambios en las condiciones estructurales de vida. La transformación del capitalismo de producción en capitalismo de consumo, donde el mercado es el rey, es el punto de inflexión de este tránsito (Bauman 1992: 48-53). Esta modificación del capitalismo afecta a las prácticas autoritarias, esto es, a las relaciones entre orden político, partidos y electores, tanto como a las prácticas asignativas respecto a las cuales observamos un tránsito “de las modalidades socializadas del consumo que establecen una conexión unidimensional entre las decisiones de consumo y las posiciones de clase, a las modalidades privatizadas del consumo” (Wagner 1997: 283) que amplían la disponibilidad y variabilidad de las pautas de consumo y las prácticas culturales de definición de identidad asociadas a ellas.

Hay que recordar aquí que la imagen de la modernidad ha estado asociada durante mucho tiempo a la idea cristiana de la renuncia y el ascetismo negando valores positivos al consumo de los que era, por otra parte, depositario el capitalismo productivo. Durante todo el siglo XIX, y hasta los años 60-70 del siglo XX, esta imagen no fue sustancialmente modificada.

Sería conveniente introducir aquí la excepción a esta regla que supusieron los años 20. Surge entonces un nuevo concepto de yo como personalidad, como encanto personal, encarnado en las maneras, la vestimenta, la conversación adecuada, etc. En estos años, alguien tenía personalidad si era atractivo, creativo, fascinante, vivaz, simpático, expresivo. Así, expresar la individualidad era la nueva divisa constituida en materia prima del marketing y las compañías publicitarias de una sociedad de consumidores en ciernes (Rifkin 2000: 263).

Daniel Bell también analiza la importancia del surgimiento del consumo que entroniza el hedonismo en los años 20. Pero señala la necesidad de esperar a que pasara la Segunda Guerra Mundial, y sobre todo los años 60-70, para que este nuevo individualismo hedonista²⁴ afectara a la totalidad de la población haciéndose efectivamente masivo.

para lograr una identidad personal directamente controlable y resolver así el problema de la pertenencia social.

²⁴ Sobre la base del individuo hedonista, la ideología neoliberal construye una variante nueva que domina en los años 80: el individuo conquistador. Éste se encuentra guiado por el modelo empresarial y está destinado a triunfar en el mercado bajo la creencia de que cada uno, según su capacidad, puede competir

En ese momento, “el actor ya no es razón o tradición, como pensaba Weber” (Touraine 1993: 189), ni orienta sus conductas, incluidas las del consumo, en función del interés o del status social. Ahora el actor es “búsqueda de él mismo y seducción, *groupie* y espectador, habitante del ecosistema o miembro de una banda” (ibídem 1993: 189).

Algunos autores quieren ver en la figura de Narciso la metáfora más adecuada para representar la nueva personalidad (Lasch 1979 y Sennett 1980). Otros prefieren hablar de un *yo proteico* (Rifkin 2000: 263)²⁵. Sea como fuere, nos encontramos ante unas nuevas figuras del yo que “se mueven cómodamente entre guiones y escenarios mientras representan las distintas obras que constituyen el mercado cultural” (ibídem 2000: 264). Un nuevo yo que, como el *yo saturado* de Gergen (1997), le debe mucho de su flexibilidad y capacidad para adaptarse a entornos cambiantes, a las nuevas circunstancias y expectativas, a la multiplicación de las interacciones que ocasionan las redes comunicativas de las sociedades contemporáneas.

Ese yo proteico tiende a verse como una historia en marcha, constantemente actualizada y reeditada (Rifkin 2000: 265). En este sentido, ese nuevo yo se ve a sí mismo como “intérprete creativo” de su propia experiencia²⁶. El frágil yo se convierte, así, en un proyecto reflexivo continuo que ha de rehacerse y reafirmarse continuamente, pero también conscientemente²⁷.

Desde el momento en que el sentido ya no está “dado” o “transmitido”, aquí sólo se puede construir sobre la base de experiencias biográficas que impliquen identificaciones con los otros, cuyas convicciones proporcionen tanto recursos para

en igualdad de oportunidades e incluso que, recuperando una vieja fórmula liberal, el éxito de algunos puede repercutir en la prosperidad de otros. Las características del individualismo hedonista, sumadas a las del individualismo conquistador guiado por el modelo del mercado, redundan en el ideal individual que rechaza los ajustes colectivos y se hace cargo de la propia existencia en todos los aspectos de la vida. Hacia finales de la década de los 80 se empiezan a notar las consecuencias de este modelo: el culto de la performance no genera más empleo sino más excluidos de la cultura del éxito (Ehrenberg 1995).

²⁵ “El Proteo de Ovidio- que podía convertirse a voluntad en león, jabalí, serpiente, piedra o árbol- y el camaleón, ese maestro de la reencarnación instantánea, pasaron a ser los parangones de la virtud humana recién descubierta, de la autoconstitución y la autoafirmación” (Bauman 2001: 164).

²⁶ El lado positivo de esta orientación reforzada hacia el yo es su potencialidad para la creatividad, para la potenciación personal y profesional (en principio uno puede ser lo que quiera y como quiera ser). El lado oscuro es para algunos autores la tendencia a caer en la autoindulgencia al perderse de vista las preocupaciones que trascienden al individuo (Taylor 1991).

²⁷ Esto es la autorreflexividad en la que la agencia reflexiona sobre sí misma de modo que el anterior control heterónomo es desplazado por el autocontrol.

forjar las propias, como aprendizajes que permitan traducir las experiencias en convicciones. Así se construye el sujeto. En el fondo estamos hablando de un tránsito desde una identidad definida, atribuida por otros, a una identidad reivindicada por uno mismo, lo que Dubar (2002) llama *identidad para sí*. La identidad para sí tiene un doble soporte: la actitud reflexiva frente a la identidad atribuida por otros, y la construcción de un proyecto de vida, de una forma narrativa de la identidad que sirva de soporte a la presentación subjetiva de sí mismo.

Estas construcciones “serán variables en función de los contextos encontrados, flexibles en función de los Otros concernidos, reflexivas gracias a los recursos de la distancia respecto de los papeles y narrativas gracias a la existencia de un proyecto de vida apoyado en convicciones y asimismo revisable en función de las crisis ordinarias de la existencia” (Dubar 2002: 201).

Aquí cobra sentido la identidad narrativa. Construir la identidad para sí es construir el sentido de la experiencia a partir de la propia experiencia²⁸, es narrar el propio proyecto de vida²⁹. Como apunta Dubar (2002: 256), “la identidad personal no puede reducirse a la reflexividad, ya que el sujeto que aprende durante toda la vida se ha convertido en una historia. El Yo narrativo es la historia que cada uno está inducido a contarse a sí mismo y, a veces, a contar a otros. Por eso la dimensión biográfica se ha convertido en un componente esencial de la identidad personal”. De este modo, “contar la vida es encontrar una intriga susceptible de guiar la selección de los episodios y su encadenamiento, de los personajes y su influencia. Es construir una intriga que articule ambos niveles y permita ‘dar un sentido’ a la vida y a la vez una dirección y una significación comprensibles para los demás” (ibídem 2002: 256).

Este proceso narrativo no es fácil en un contexto dónde: i) proyectarse en un porvenir se ha convertido en algo a la vez opaco e inseguro (Dubar 2002; Melucci 2001) y, ii) los anteriores desgloses en “espacios” y “tiempos” significativos ya no son operativos (Dubar 2002; Melucci 2001). Tampoco es fácil desde el interior del sujeto pues la construcción de la identidad en su forma narrativa implica dar sentido,

²⁸ Con esto el foco del análisis se desplaza del sentido de la acción hacia la experiencia individual. Se altera, así, la frontera entre la dimensión psicológica y la dimensión social de la acción.

²⁹ Esto no significa la narración de la biografía en sentido cronológico, ni siquiera el cronométrico, el cualitativo, el de los acontecimientos vividos, sino el del significado propio de ese tiempo.

significado, coherencia, etc. a las diversas esferas de la existencia, a las diversas identificaciones de *sí para otros*³⁰ y a los momentos sucesivos de la misma existencia, a las identificaciones cambiantes del *sí para sí*³¹.

El narrar es uno de los modos de responder a los desafíos de la identidad. Otros son el viaje, las drogas, las experiencias espirituales o cualquier tipo de alteración sensorial como las que se experimentan en los rituales colectivos ligados a la música, experiencias todas ellas asociadas a la confusa necesidad de perderse y de encontrarse (Melucci 2001: 94; Cohen y Taylor 1998).

Conviene señalar aquí que la narración tiene, para el caso que aquí nos ocupa, relevancia en tanto que práctica social relacional. En otras palabras, “el narrar no puede dissociarse de las relaciones en las que esta práctica se sitúa” porque las narraciones “son siempre relatos que los actores individuales y colectivos hacen a alguien y para alguien de las actividades comunicativas que tienen lugar en un cierto contexto relacional” (Melucci 2001: 96).

La obvia naturaleza relacional de la narración se visualiza en su dinámica yo-otro. Hay que subrayar que en la narración, nos relatamos a nosotros mismos en el sentido de que “invertimos una parte importante de nuestros discursos y de nuestras representaciones en construir nuestra identidad” (Melucci 2001: 96-97). Pero además de construirnos como actores buscando dar sentido a nuestra acción, “invertimos una parte igualmente importante de nuestros recursos en pedir reconocimiento, en solicitar de los otros que confirmen nuestra construcción de nosotros” (Melucci 2001: 97), con lo cual nos relatamos nosotros mismos presentándonos a los otros.

Al relatarnos a nosotros mismos frente a los otros procedemos a identificar a nuestros interlocutores. Esto es lo que Melucci llama *relatarnos a los otros*. Tal como él lo ve, “en todo relato del *sí* podemos identificar a los interlocutores para los que se produce el discurso” (Melucci 2001: 97). Esos interlocutores, los otros para y ante quienes relatamos, no son otros genéricos, no son los *otros generalizados* asociados a roles-papeles institucionalmente definidos. Son, por el contrario, otros situados, son los

³⁰ Lo que Ricoeur llama ipseidad, esto es, unidad del *sí* a través de las diferentes esferas de la existencia, que equivaldría también al problema Hobbesiano del orden (Gil Calvo 1995)

³¹ Para Ricoeur esto sería la mismidad, esto es, la continuidad del *sí* mismo a través de las diferentes etapas de la vida. Problema Shakespeareano del orden (Gil Calvo 1995).

otros significativos, aquellos “otros particulares para los que se considera que es significativa la constitución de aquel sí particular (de aquel yo o nosotros)” (Melucci 2001: 97; Dubar 2002: 242; Friedman 1994: 248).

Esto tiene una consecuencia inmediata en la forma en que los individuos de la modernidad tardía interpretan sus roles institucionales. Frente a la interacción dramaturgica basada en roles y donde el otro es sólo alcanzado en función de las características típicas de una relación entre extraños u *Orientación-Ellos* (Schütz 1993: 209), la interacción en el marco institucional se entiende ahora como interacción dual, cara a cara, una relación en la que el otro no aparece de forma mediatizada, en función de sus características típicas de rol, sino que surge inmediatamente, sin intermediarios, como una corporeidad contemplada en tanto que sujeto, de modo que la *Orientación-Ellos* se ha metamorfoseado en la *Orientación-Tú* regida bajo el a priori de la reciprocidad.

Esto es precisamente lo que ocurre, como veremos más adelante, en la construcción de la experiencia de los jóvenes escolares. Observaremos, en este sentido, cómo este proceso pasa de construirse desde y por la relación con los otros institucionales, a constituirse desde y a partir de los otros significativos. Es el tránsito del extraño al cómplice (Méllich 1994) que rige las relaciones de los jóvenes escolares con las figuras institucionales (profesores) y con sus pares; tránsito que ha de entenderse como una manifestación más de una tendencia social generalizada hacia la construcción de la identidad desde los nuevos parámetros de la modernidad tardía. Pero volveremos más tarde sobre esta cuestión.

4.4.- La autorreferencialidad de la nueva cultura del yo y la sacralización del presente.

La autorreferencialidad de la nueva cultura del yo se expresa en la búsqueda desesperada y deliberada del significado biográfico y de la unidad narrativa personal en un mundo social aparentemente desordenado y caótico. De este modo, lo social se condensa en lo personal hasta el punto de que sólo se reconoce la responsabilidad

personal de los individuos con respecto a su desempeño biográfico³². Como argumenta Beck (1998), “la manera en que uno vive se convierte en una solución biográfica a las contradicciones sistémicas”. Los riesgos y contradicciones siguen siendo sistémicos. Lo que se individualiza es el deber y la necesidad de hacerles frente cargando individualmente con la responsabilidad y la frustración que produce el fracaso en el intento de gestionar la propia biografía. Bauman (2001: 57) resume bien esta nueva situación bajo el epígrafe “Individualmente estamos en pie. Individualmente me caigo”; el paro, el fracaso escolar, las rupturas familiares y un largo etcétera de riesgos, ambivalencias y contradicciones, son explicadas y atribuidas a la gestión más o menos eficaz de la individualidad. Como señalan Fitoussi y Rosanvallon (1997), la libertad se ha convertido en un pesado imperativo de modo que “sea autónomo” o “sea responsable” son mandatos que nos hundan en lo que los psicólogos llaman un *double bind*, un vínculo contradictorio con las personas y cosas: la individualización-emancipación se acompaña de individualización-fragilización. De este modo, todo se hace más indeterminado y cada uno debe organizar su vida de manera más precaria y solitaria.

Como hemos mencionado más arriba, para muchos autores esto plantea cuestiones relevantes sobre la posibilidad de la política, de la solidaridad, de la ciudadanía. No vamos a entrar en esta cuestión pues trasciende nuestras posibilidades de análisis y nos llevaría por derroteros interesantes pero paralelos a la cuestión que nos ocupa.

Sí vamos a aludir, por el contrario, a la cuestión de la traición al ideal que supone esta cultura del yo; traición visible, fundamentalmente, en las desigualdades que esconde esta cultura. Teniendo en cuenta el sometimiento al control férreo de las estructuras a que estaban sometidos nuestros antepasados modernos, esta supuesta liberación de la agencia que conlleva la nueva cultura del yo debía antojárseles la encarnación del ideal de la libertad y la autonomía. Sin embargo, la realidad nos dice que la traición al ideal

³² Si durante la modernidad la referencia a lo colectivo fue un medio fundamental para la satisfacción de las necesidades individuales, hoy el porvenir aparece incierto y cada vez menos ligado a un destino común. La pertenencia a un grupo ya no está allí para dar sentido y se producen trastornos identitarios en espacios que antes eran referentes protectores (la familia, el trabajo...). Los mecanismos que favorecían automatismos de comportamiento han disminuido a favor de normas que incitan a la decisión personal (Ehrenberg 1995).

deviene del hecho de que la individualización no es una elección; es un sino que todos los individuos están obligados a cumplir independientemente de los recursos con que cuenten para ello. El hecho de la cruda realidad es que hay un abismo entre individualidad como sino, e individualidad como capacidad práctica para la autoafirmación, es decir, como individuación, término utilizado “para distinguir al individuo que se sostiene y se propulsa a sí mismo del individuo meramente individualizado que no tiene otra opción que actuar como si la individuación se hubiese logrado” (Bauman 2001: 60). Este abismo se explica a partir de la desigual distribución de acceso a los recursos materiales, culturales e intelectuales para apropiarse de la amplia oferta de las posibles formas de autorrealización.

En este contexto, la cultura del “yo emprendedor”, que autogestiona la empresa de su yo, tiene su contrapartida en la “sociedad de los dos tercios”, “sociedad dual” para otros. Este término hace referencia a ese sector de la población que carece de capacidades para dominar su presente y, por tanto, para proyectar su futuro (Bourdieu 1999). Son la cuarta categoría de Reich (1993), aquellos que no podrán integrarse, que no alcanzarán el disfrute de las esferas nucleares de las sociedades en las que se forman las identidades sociales reconocidas. Atados al terreno, estrechamente vigilados, sabedores de que son prescindibles, sometidos a los caprichos de fuerzas abstractas como las del mercado o la competencia, saben que todo lo que puedan conseguir hoy es volátil y les puede ser arrebatado mañana. ¿Por qué iban entonces a aplazar para un futuro incierto lo que pueden disfrutar en el presente?³³.

Esta es una de las características de las nuevas generaciones, o de una buena parte de ellas: el presentismo³⁴ de su cultura, esto es, la creencia en que el futuro es tan

³³ El presentismo como característica cultural de la nueva sociedad está siendo cada vez más objeto de análisis sociológico. El libro de Maffesoli, *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades postmodernas* (Paidós, Barcelona, 2001) es un buen ejemplo de ello.

³⁴ El presentismo, como característica cultural de las nuevas generaciones, tiene una doble dimensión. Por un lado nos remite a la fragmentación del “tiempo psíquico” es decir, a la disminución de los lazos existentes entre las diversas experiencias distribuidas en el tiempo y el afirmarse de un “presente” que es interpretado y vivido como una especie de suspensión limitada del tiempo real. De este modo, el presentismo como fragmentación del tiempo psíquico implica, por una parte, una escasa memoria del pasado, o sea, la irrelevancia de las raíces, de las tradiciones, de la historia hacia la cual muchos jóvenes ejercitan frecuentemente un proceso de censura automática y, por otra parte, una escasa capacidad de proyectar el futuro, que es fundamentada en situaciones objetivamente difíciles, pero que dependen también de una subjetiva reticencia a invertir total y definitivamente los propios recursos humanos en una

incierto que resulta mejor opción vivir al día. Por lo que respecta a la presencia de esta perspectiva presentista entre los jóvenes del Estado español, los datos disponibles se remontan a 1967 (Martín Serrano 1994; Martín Serrano y Valerde Hermida 2001). Desde ese momento hasta nuestros días, el número de jóvenes que prefiere vivir el presente se ha consolidado como opción mayoritaria: en 1967 tan sólo algo más de un tercio veía el futuro tan incierto que optaban por planificar su vida día a día; dos décadas después este porcentaje comprende casi dos terceras partes del total (Martín Serrano 1994: 214); durante los años noventa esta actitud ha estado estabilizada en torno al 65% de la población juvenil (Martín Serrano y Valerde Hermida 2001: 359) y en la década del 2000 el porcentaje alcanza ya el 70% (López Blasco et al. 2005). A la luz de estos datos, la conclusión a la que llegan los sucesivos informes que se han interesado por esta cuestión es que “la paradoja establecida entre el deseo de independencia y los límites reales de la misma ha sido, probablemente, una de las razones más poderosas por las que, generacionalmente, han instituido, y casi sacralizado, la temporalidad del presente” (Martín Serrano 1994: 215).

Sea como fuere, lo que nos interesa destacar aquí es que este contexto axiológico presentista que canaliza toda actividad individual hacia la temporalidad de un presente inmediato, en el que la meta es la búsqueda de una gratificación en la vivencia del instante efímero, coloca en la piqueta a las instituciones que basan su discurso legitimador y su credibilidad en el logro postergado de la gratificación por medio del esfuerzo personal. La escuela es un caso evidente. Nos ocuparemos de ello con más detalle más tarde. Baste ahora con presentar algunos datos ilustrativos.

Para estas instituciones resulta cada vez más difícil mantener su discurso legitimador si añadimos a todo lo anterior, para completar el cuadro axiológico más bien negativo conforme al cual se desempeñan las nuevas generaciones, la alta percepción de

sola oportunidad o hipótesis de vida. Por otro lado, el presentismo de los jóvenes de hoy nos remite a la fragmentación de la vida diaria; el presente mismo, de hecho, está amenazado por una radical relativización de las experiencias que lo componen; además, los particulares fragmentos de vida tienden a asumir significados variables también en el interior de una “historia de vida” personal. Ambas dimensiones de la presentización de la experiencia tienen su explicación, por un lado, en el proceso de fragmentación de la sociedad (con su correspondiente pérdida de un centro como punto de referencia normativo capaz de legitimar el significado unitario de la sociedad) y, por otro lado, en la crisis de los procesos de socialización vista como pérdida relativa de la influencia de los agentes tradicionales de obtención del consenso social.

un futuro oscuro (el 63% de los jóvenes en 1991) y el poco valor que conceden al esfuerzo personal para lograr el triunfo (el 37% de los jóvenes en 1991 creía que no merecía la pena hacer nada porque no es el esfuerzo personal el que concede el éxito, sino más bien el azar o las relaciones personales) (Martín Serrano 1994: 212-213). Su visión fatalista del futuro, su poca confianza en los criterios de justicia de la sociedad para juzgarles por sus méritos, junto a la percepción y sensación de fracaso escolar del que se sienten personal e individualmente responsables (Martín Serrano y Valerde Hermida 2001: 177; Marchesi 2006), generan ese distanciamiento progresivo de las instituciones formales y, en particular, de la escuela que es la que nos ocupa en este trabajo³⁵.

5.- De la modernidad a la postmodernidad en Sociología.

El cambio social que supone el tránsito de la modernidad, en particular la modernidad organizada, a la modernidad tardía o postmodernidad, obliga a pensar de manera diferente algunos conceptos heredados de la sociología clásica (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 27). Balandier se refiere a esta necesaria transformación de las ciencias sociales en los siguientes términos:

Las ciencias sociales actuales conocen la penitencia. Están condenadas a reformarse, sumergidas en la nostalgia de una época todavía cercana en la cual sus `grandes teorías´ contaban con un gran público, en la que la filosofía desaparecía o trataba de mantenerse estableciendo con ellas un entendimiento tácito. Ya no se les atribuye más la capacidad de dar el sentido (en la doble acepción de la palabra) de la historia que se hace; y tampoco de contribuir al gobierno esclarecido de las sociedades y culturas en proceso de metamorfosis múltiples. Se mueven, se alejan de los sistemas de referencia y de los modos explicativos que las han orientado durante varias décadas, cambian de objetos e interrogan-ellas también-su saber (Balandier 1997:60).

³⁵ El *Informe Juventud en España 2004* publicado por el INJUVE en 2005 es el último de esta serie que recoge información sobre la percepción del futuro, la tendencia presentista y la valoración del esfuerzo personal entre los jóvenes. Así, en el *Informe anual de jóvenes 2006* publicado por el INJUVE en 2007 ya no se recogen este tipo de datos.

Un cuestionamiento como el sugerido en el texto de Balandier supone la modificación de temáticas y conceptos, pero también la modificación de los paradigmas desde los que abordamos estas temáticas³⁶.

La tradición sociológica ha abordado el estudio de la dimensión social desde dos puntos de vista: por un lado, el punto de vista de la totalidad o de las estructuras y, por otro lado, el punto de vista de los individuos o de los agentes. Cada uno de estos puntos de vista ha relativizado al otro. Para la perspectiva que parte de los agentes, la sociedad no es un dato preestablecido e inalterable. Por su parte, para la perspectiva de la totalidad no hay más dato que la sociedad cuyos requisitos operacionales constituyen la condición de existencia de los individuos, los cuales, sólo en el seno de la sociedad, pueden llegar a ser individuos.

Podemos entender la antítesis entre estos puntos de vista en términos de desarrollo histórico. Durante la modernidad clásica y la modernidad organizada, la concepción totalizadora de lo social reprimió a la individual creyendo que era “posible integrar a la sociedad individualizada, por así decir, trascendentalmente, a través de los valores” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 56).

Esta posibilidad de integrar lo individual en lo social a través de los valores o de las obligaciones éticas secularizadas en los prerrequisitos funcionales parsonianos de los que “brotan `los modelos de rol`, las `funciones`, los `subsistemas` (...) divorciados de la acción (...) que deben aplicarse a modo de un patrón a la confusión y refractariedad de los individuos” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 55), ya no es posible. Y lo es tanto menos cuanto mayor es la tendencia a la individualización o cuantos más individuos son liberados de las formas clásicas de integración.

³⁶ Al cambiar la forma de abordar temáticas y conceptos cambia la propia empresa de la sociología. Así lo apunta Geertz (1994: 48-49) cuando, al preguntarse por el creciente interés por los análisis que ensalzan la acción y su sentido más que el comportamiento y sus determinaciones, señala que “el giro que ha dado un segmento importante de científicos sociales, desde las analogías con procesos físicos a otras con formas simbólicas, ha introducido un debate fundamental en la comunidad de la ciencia social, que afecta no sólo a sus métodos, sino también a sus pretensiones. Es un debate que crece diariamente en intensidad. La edad de oro (o tal vez fuese sólo de latón) de las ciencias sociales, cuando, fueran cuales fueran las diferencias entre posiciones teóricas y exigencias empíricas, la ambición básica de la disciplina estaba universalmente aceptada-dar cuenta de la dinámica de la vida colectiva, y alterarla en las direcciones deseadas-ha quedado definitivamente atrás. En la actualidad, hay una gran cantidad de científicos sociales en activo que desean la anatomización del pensamiento, y no la manipulación del comportamiento”.

En la sociedad de la individualización en la que “los contextos tradicionales se están rompiendo, reconectando, refundiendo, y se están volviendo decidibles, dependientes de decisiones, necesitados de justificación” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 59), los puntos de vista desde las estructuras e instituciones y los puntos de vista desde los individuos que se ven obligados a afrontar proyectos vitales de biografías tipo “hágalo usted mismo”, están divergiendo.

Ante este cambio la sociología sufre una modificación en sus paradigmas. Mientras se creyó en la posibilidad de integrar lo individual en lo social, la sociología concibió lo social desde la negación de la individualidad y del individuo que era así considerado como el “elemento intercambiable, un producto de las circunstancias, las máscaras del personaje, el factor subjetivo, el entorno de los sistemas, en una palabra, lo indefinible” (Beck y Beck-Gernsheim 2003: 58-59).

Hoy podemos hablar de un “retorno del actor”³⁷ como reacción ante el dominio hegemónico y posterior derrumbe del paradigma holista. Y es en realidad la modificación de los paradigmas lo que nos lleva a pensar de otro modo conceptos básicos como el de sociedad y el de socialización. Touraine lo expresa así:

Todas estas observaciones convergen hacia el mismo punto: la caída y la desaparición del universo que hemos denominado `social`. Juicio que no debe sorprender, puesto que millones de personas deploran la ruptura de los lazos sociales y el triunfo de un individualismo desorganizador. Hay que aceptar como punto de partida del análisis esta destrucción de todas las categorías `sociales`, desde las clases sociales y los movimientos sociales hasta las instituciones o `agentes de socialización` (...). Esta pérdida de la importancia central de las categorías `sociales` es tan radicalmente nueva que hemos tenido que renunciar a los análisis sociológicos a los que estábamos acostumbrados” (Touraine 2005: 14).

Veremos en este apartado las modificaciones en las formas de concebir dos conceptos sociológicos clásicos y los cambios de paradigmas asociados.

³⁷ El retorno del actor entre los sociólogos corresponde al retorno del sujeto entre los filósofos.

5.1.- Cambia la idea de sociedad.

La modernidad se asocia con un modelo de representación de la sociedad útil para conjurar y exorcizar el problema del orden social. La sociedad es, así, concebida como un sistema, una totalidad organizada de roles y funciones con fronteras y estructuras bien delimitadas. Cada rol, cada función, cada institución contribuye a la coherencia interna y a la integración del sistema. Esa sociedad moderna tiene un centro, un principio regulador de su orden. El principio regulador-estructurador es el trabajo. La sociedad de la modernidad es trabajo/producción que funda identidades nuevas cuando desaparece el orden tradicional. Finalmente, esa sociedad moderna se encarna en los Estados-nación y en la soberanía popular³⁸ de modo que la sociedad es creación de la voluntad política y no producto transmitido o subordinado a un orden superior o externo (Touraine 2000: 8).

La representación de la sociedad como un Estado-nacional que asegura la integración de la cultura, de la economía y de las instituciones, se vincula con la representación de la sociedad como un conjunto funcional en el que cada una de las funciones del sistema aseguran su integración a través de diversos órganos e instituciones (Dubet 1994).

Esta idea de sociedad entra en crisis. La antigua idea de sociedad es reemplazada por la “representación de formaciones sociales compuestas por conjuntos complejos de elementos diversos que se ajustan sin necesidad funcional, sin cohesión central, y las sociedades se perciben como frágiles, fragmentadas, tironeadas entre lógicas contradictorias o indiferentes unas a otras” (Dubet 1999: 70).

Daniel Bell (1987) señala cómo la unidad de lógicas de acción (economía, política y cultura) de la sociedad de la modernidad deja paso a la separación y especificidad de esas esferas.

Así, la cultura se centra en la valoración del individualismo, de la expresión de sí, del derecho inalienable a la especificidad personal, sexual, étnica, moral, etc. La

³⁸ El Estado forja la idea de nación moderna como asociación de ciudadanos bajo un espacio físico y político autónomo regido por la legitimidad racional-legal. Como señala Dubet (1994), el Estado es el gran gestor de la asociación y de la unidad, es el cuadro político integrador de una economía, de un sistema político, de una cultura bajo la noción de una soberanía única.

economía, separada ya del fundamento religioso del ascetismo, se rige por la racionalidad instrumental y por la lógica del mercado desligada de la definición cultural del sujeto. Por su parte, la política sigue su propia lógica dominada por la búsqueda del poder.

Esta idea de sociedad en pedazos parece ser también la idea de sociedad que Touraine asocia con la nueva condición social. Así, en su libro *Crítica de la modernidad* (Temas de Hoy, Madrid, 1993: 344), señala que la sociedad ha dejado de ser “un avatar de la Iglesia, de la comunidad, de lo sagrado; ya no es la formalización, la organización de la racionalidad. Adopte la forma que adopte (nación, empresa, hospital, ejército...) es el espacio cambiante, poco integrado y débilmente controlado sobre el que se proyectan varias lógicas diferentes y por tanto varios conjuntos de relaciones, negociaciones y conflictos”.

5.2.- Cambia la idea de socialización.

La idea clásica de sociedad requiere de una conceptualización acorde de los individuos que la componen. En la mente de los sociólogos clásicos los individuos de la sociedad moderna son “actores plenamente socializados, aptos para las exigencias del sistema y al mismo tiempo autónomos” (Dubet 1999: 57). Dicho de otro modo, los individuos de la modernidad han de conjugar de alguna manera libertad y determinación.

Así, por un lado, el individuo moderno, una vez liberado de la subordinación a las creencias colectivas, una vez liberado de los códigos culturales ritualizados y del control del grupo, debe hacer realidad la experiencia de su libertad, la expresión de su subjetividad y autonomía puesto que el programa de su vida no está totalmente escrito. Pero al mismo tiempo, debe ajustar el desarrollo de su libertad a los límites que impone la sociedad (intereses y valores universales, racionales, etc.) puesto que es esta “sociedad y sus intereses el principio para la valoración moral de los comportamientos” (Touraine 2000: 8).

La conducta adecuada es la que contribuye al funcionamiento armonioso de la sociedad, diría Durkheim. Desde el punto de vista de la metáfora organicista-biologicista

asociada al pensamiento utilitarista y/o funcionalista desarrollado en Europa desde el siglo XVIII-XIX, la unidad de la sociedad, su coherencia e integración, se basa en la adaptación de los actores a sus roles. De ahí que libertad (autonomía) y determinación (roles) deban ajustarse. Sólo así se consigue la funcionalidad de la sociedad³⁹.

El prerrequisito funcional de la sociedad moderna es pues la integración, la complementariedad de actor y sistema (Touraine 2005), de objetividad y subjetividad, de agencia y estructura, de determinación y libertad⁴⁰.

El concepto teórico que recoge este debate sociológico entre actor/sistema, individuo/sociedad, determinismo/libertad, es el de socialización. Entendida como movimiento o proceso por el cual la sociedad se dota de actores capaces de asegurar la integración social, y de individuos, de sujetos susceptibles de producir acciones autónomas (Dubet y Martuccelli 1996: 511), el concepto de socialización adquiere su fuerza en la sociología clásica de la modernidad precisamente por su definición y función mediadora entre tendencias disyuntivas que han parcelado las realidades sociales en planos contrapuestos (León 1999: 70).

La formulación canónica de esta visión clásica de la socialización la encontramos en la obra de Talcott Parsons. Para Parsons, toda acción social, entendida como interacción, es posible si se atiene a unas normas que provienen de una cultura compartida que, a su vez, supone un sistema de valores. Por otro lado, toda acción social persigue fines que implican motivaciones.

Partiendo de estos supuestos generales, el autor descompone el sistema de acción en cuatro subsistemas (biológico, psíquico, social y cultural), cada uno de ellos con su correspondiente mecanismo de regulación. La relación que se establece entre estos subsistemas descansa en una concepción totalmente funcional del sistema social, concepción que Parsons expresará a través del conocido sistema AGIL y los cuatro

³⁹ En el modelo clásico, las trayectorias biográficas individuales se corresponden con la biografía social de los individuos en las instituciones. La personalidad individual se define como personalidad social en las múltiples vinculaciones institucionales. El individuo es un personaje anclado en sus roles sociales de los que adquiere aquello que lo define como identidad social. El individuo es un actor cuya identidad se rige por las normas y los roles.

⁴⁰ Desde la perspectiva clásica, la sociedad, situada fuera y por encima de los individuos, objetivada en normas, reglas, lenguaje, recursos e instituciones, moldea y produce individuos. La exterioridad objetivada de la sociedad es interiorizada en la construcción de la subjetividad: las normas sociales se interiorizan y convierten en orientaciones de valor (preferencias, gustos, inclinaciones...) individuales.

imperativos funcionales que explican el orden social: i) función de estabilidad normativa (L: Latencia); ii) función de integración (I); iii) función de persecución de fines (G); iv) función de adaptación (A). El proceso de socialización asegura la internalización en la personalidad de los individuos de estos cuatro imperativos funcionales. Por ello, en la perspectiva de Parsons, la socialización se concibe como un proceso de aprendizaje del control social. La función más decisiva de la socialización es la integración social lograda a través de esta interiorización de normas y valores que pasan a formar parte de la personalidad básica del individuo a través de la acción de los agentes de socialización.

Hay tres supuestos implícitos en esta idea de socialización: i) la separación entre individuo y sociedad; ii) la prioridad de la sociedad sobre el individuo y iii) la sociedad como totalidad integrada y no contradictoria. Basándose en estos tres supuestos, el modelo clásico supone que los individuos son una especie de “efecto de la sociedad”. De ahí la relevancia del concepto de socialización como movimiento que va de lo social objetivado (normas, instituciones, sistemas materiales y simbólicos) a lo social incorporado, y de la conceptualización del sujeto como agente supersocializado totalmente constituido como interiorización de la exterioridad. No habría nada en el individuo (actitudes, preferencias, necesidades, intereses, intenciones, etc.) que no fuera resultado de esta determinación exterior. Hay, por tanto, una “reciprocidad de las perspectivas” del actor y del sistema: “las conductas más triviales como los sentimientos más íntimos son producidos por una sociedad al mismo tiempo que la producen” (Dubet y Martuccelli 1999: 61).

Los conceptos de rol y de institución son claves para entender este proceso de socialización. Ajustando el querer (voluntad individual) al poder (rol) se consigue la correcta socialización. Es la institución el espacio en el que los valores se transforman en normas y roles y éstos en personalidad (Dubet y Martuccelli 1999: 61)⁴¹.

⁴¹ Llevado al extremo, este punto de vista puede llevar al sociologismo lo que significa tratar la socialización como un adiestramiento por el cual el individuo joven es llevado a interiorizar normas, valores, actitudes, roles, saberes y disposiciones que compondrán una suerte de programa destinado a ser ejecutado más o menos mecánicamente de allí en adelante. Señalar también que el punto de vista funcionalista puede estar tanto al servicio de una ideología de derecha, en cuyo caso la socialización se presenta como garante tanto de la feliz integración del individuo en su sociedad como de la óptima división del trabajo, como al servicio de una ideología de izquierda, caso éste en el que la socialización se presenta sirviendo a los intereses de la estructura de relaciones de fuerza existente y como fuente de alienación.

Pese a que detrás de la conceptualización del proceso de socialización hay una dialéctica entre la objetividad del sistema y la subjetividad del actor, la caracterización y función paradigmática que cumplió finalmente la socialización, de la mano fundamentalmente de las concepciones marxistas y estructural-funcionalistas, tendió a privilegiar el papel y la relación de influencia y de determinación unilineal de los patrones y procesos macrosociales hacia los sujetos. De este modo, la conciencia personal se subordina a las determinaciones estructurales que aglutinan y condicionan la vida en sociedad, de tal suerte que los procesos de internalización del mundo, y de la comunalidad con otros, son vistos como meros instrumentos de reflejo de procesos macroestructurales que son, en primera y en última instancia, los que tienen el poder para guiar tanto el mantenimiento como el cambio de las formas de vida social (León 1999: 75).

Esto viene a significar el predominio de lo que Dubet y Martuccelli (1999: 83) denominan *lógica de la integración* sobre cualquier otra lógica determinante de la acción. Con el predominio de esta lógica de integración se entiende que los actores son integrados por su socialización y que la acción es la realización del proceso de socialización. De este modo, “la explicación consiste entonces en remitir las conductas observadas a los sistemas de integración que las engendran, sistemas concebidos como órdenes culturales y sociales ‘fijando’ las ‘coerciones’, en el sentido que Durkheim le daba a esta palabra” (Dubet y Martuccelli 1999: 83).

Partiendo del predominio de esta lógica de integración es como puede entenderse la sociedad “como un conjunto de normas y de valores, de roles y de expectativas de roles, a la manera de una organización ordenada” donde las “relaciones sociales se construyen en términos de jerarquía, de inclusión y de exclusión” (Dubet y Martuccelli 1999: 83). Hemos vuelto, pues, al concepto de sociedad del que partíamos poniendo de manifiesto la correspondencia que decíamos ver entre esta idea de sociedad y su correspondiente concepción de la socialización y de los individuos que esta última construye.

Pero como hemos venido exponiendo en este trabajo, esta idea de sociedad estalla con la crisis de la modernidad organizada. Si la representación sociológica clásica estaba guiada por la lógica de la armonía, de lo integrado y cerrado sobre sí mismo, y

por los principios de univocidad, correspondencia, interdependencia y certeza, la lógica de la representación de las sociedades contemporáneas se corresponde con lo disímil, con el desequilibrio de un mundo abierto, fracturado y sin fronteras, y con los principios de pluralidad, ambivalencia, disociación e incertidumbre.

A este nuevo contexto le corresponde un nuevo individuo que deja de poseer la identidad socialmente diseñada del modelo funcionalista de roles, para definirse en el juego de las múltiples situaciones sobre las que ha de decidir. Este nuevo individuo es un negociador de su propia condición, responsable de la gestión de sí mismo, culpable ante sus fracasos y autor de sus éxitos.

Cuando la idea clásica de sociedad estalla y el individuo se convierte en negociador de su propia condición, el concepto de socialización también salta hecho pedazos.

5.3.- De la crítica del modelo clásico de socialización al distanciamiento.

El modelo clásico y dominante de socialización⁴² plantea problemas a los científicos sociales desde el principio. El más relevante entre ellos es, para nosotros, el del lugar del sujeto en una lógica dominada por las estructuras. El modelo clásico no deja mucho lugar para el sujeto si no es como actor producto o portador de una cultura. No queda lugar para el sujeto como productor de cultura ni de su propia subjetividad. Esto se evidencia en el rol pasivo que se otorga en el modelo clásico a los individuos

⁴² Hay que matizar que el elemento a subrayar aquí es el de su condición dominante y no su condición de clásico. Y esto es así porque ya entre los considerados autores clásicos, en este caso Simmel, se dibujaban otras versiones alternativas del concepto de socialización. De hecho, “en la tradición simmeliana, la sociedad no aparece como un dato sino como una realidad práctico-ideológica compleja en el momento de hacerse según un proceso siempre renovado de `sociación`, mantenido por las `efectuaciones recíprocas` a veces llamadas *interacciones*, que unen a los individuos, únicos verdaderos agentes de la producción de la sociedad. Esta `sociación` tiene origen en `formas`, a la vez continentes y principios activos, invariantes transituacionales y crisoles de relaciones concretas definidas por Simmel como el objeto de toda investigación sociológica. La socialización es, por lo tanto, el producto-el nivel de estas efectuaciones recíprocas-del proceso de `sociación`: las interacciones `socializan` en el sentido más amplio a los individuos unos respecto de otros y, en esta perspectiva, `socialización` y `sociación` se conjugan en un movimiento único” (Van Haeft 1999: 150).

socializados frente a los agentes socializadores, y en la unidireccionalidad del proceso desde los agentes hacia los individuos.

Los primeros intentos revisionistas del modelo clásico surgen alrededor de este núcleo central y dentro de las propias reflexiones y teorizaciones de las ciencias sociales. Éste es el caso de autores que oponen al paradigma del condicionamiento el paradigma de la interacción, desde la defensa del individualismo metodológico. El ejemplo más relevante de este primer impulso frente al holismo imperante es el de Boudon y Bourricaud (1982).

Para estos autores, la socialización es vista como un proceso adaptativo que resulta de un proceso de optimización por el cual, en una situación dada, el sujeto se esfuerza por ajustar su comportamiento al máximo de sus preferencias e intereses. Para comprender la acción, por tanto, hay que relativizar el peso que se concede a la socialización puesto que sus efectos no son claramente, o mejor, mecánicamente determinantes, sino uno más entre los diversos parámetros de la acción. Es necesario entonces no limitarse a datos e informaciones sobre socialización puesto que éstos son en todo caso insuficientes para acceder a la lógica de la situación que hace inteligible, en última instancia, esta acción (Van Haecht 1999: 144-145)⁴³.

El problema que supone la perspectiva del individualismo metodológico es que reemplaza una representación, la del individuo supersocializado, por otra, la del individuo sin sociedad. Y esta nueva representación, como señala Perrenoud (1986: 20-36), no es suficiente para superar las anteriores limitaciones y probar la autonomía del actor pues, según este autor, “se puede sostener que las sociedades liberales se reproducen no generando el conformismo y la docilidad, sino creando actores que pondrán sus capacidades de razonamiento y de decisión al servicio de lo que creen ser sus intereses, sin darse cuenta de que al hacer esto hacen exactamente lo que se necesita para perpetuar las estructuras y producir nuevas generaciones a su imagen” (Perrenoud 1986: 31).

⁴³ Hay que señalar aquí que, a diferencia de otras perspectivas microsociológicas más interaccionistas, el individualismo metodológico no considera como objeto de investigación las formas en que los actores fabrican cotidianamente sentido en sus interacciones o situaciones de copresencia, sino como acciones individuales que sumadas producen un fenómeno social.

La clave está por tanto en superar ambos determinismos: el de la lógica actancial y el de la lógica estructural⁴⁴. Para lograrlo es necesario reformular el concepto de socialización recuperando su naturaleza dialéctica. Berthelot (1983) proponía una sociología de los *modos y procesos de socialización* que precisamente permitiría unir ambas lógicas. Así define el autor francés la nueva concepción del proceso de socialización:

...el concepto de socialización supone la unidad dialéctica de determinaciones estructurales (una sociedad no transmite cualquier cosa, de cualquier manera y con cualquier intención), y de lógicas actanciales: la transmisión misma del saber aparece prácticamente siempre como la circunstancia para apuestas y desafíos diferenciales y moviliza, pues, muy frecuentemente comportamientos de captación, de apropiación, de preservación o, al contrario, de reivindicación y de conquista de parte de los actores sociales, individuales o colectivos. Se puede pensar que el proceso de socialización, en tanto que globalidad inscrita en una historia, expresa en sus formas concretas la puesta en marcha y la articulación de estos modos, su institucionalización, el juego constante de esta doble lógica; que no puede ser, en consecuencia, reducido a un sistema exclusivo de determinaciones estructurales ni al simple juego competitivo de actores individuales. En consecuencia, el problema es aquí nuevamente un problema de marcación y análisis concreto: es muy plausible que, según las sociedades y los periodos, el peso recíproco de estas dos lógicas varíe, que el espacio de juego de los actores aumente o disminuya, movilizándolo las formas sociales organizadas o que permanezca como apuesta marginal y privada (Berthelot 1983: 181, citado en Van Haecht 1999: 97).

Con este planteamiento, la determinación, sin desaparecer, se debilita considerablemente. Volvamos otra vez a las palabras de Berthelot:

El determinismo social aparece, entonces, como nada más que un determinismo estadístico global que resulta del juego complejo de sistemas de determinación que constituyen siempre, en su convergencia misma, zonas y momentos de indeterminación: la multiplicidad de las determinaciones, integrada a la ley del posicionamiento inicial, nunca constituye de hecho destinos sociales, sino siempre espacios determinados de indeterminación, en el interior de los cuales cada actor lucha, se defiende o se deja llevar. De la combinación de estas múltiples historias individuales resulta un efecto societal global que es simultáneamente efecto de identidad y alteridad: efecto de

⁴⁴ La necesidad de combinar ambas lógicas deriva de una verdad indudable: ninguna escuela sociológica puede dar cuenta de lo social de manera totalmente satisfactoria. Brown (1989) utiliza la metáfora de unos ciegos que palpan un elefante para describir esta situación: “El primero, por ejemplo el funcionalista, palpa los colmillos. Otro, supongamos el sociólogo estadístico, las patas, y así sucesivamente. Y cada uno se convence de que es el único que sabe cómo es realmente un elefante” (Brown 1989: 20, citado en Van Haecht 1999: 256).

identidad porque la predominancia del posicionamiento social inicial en los sistemas de determinación y en los juegos y estrategias puestos en marcha, así como en las situaciones en las que se encuentran, lleva a los actores sociales a realizar sus apuestas en su espacio social inicial; efecto de alteridad, porque no es nunca el mismo el que así se repite sino que, por el contrario, en general de manera oculta e inscripto en una dinámica societal compleja que enmascara la lógica masiva de la reproducción, se crea el cambio social como apertura de los espacios de juego y de sus reglas, como aprendizaje de estrategias nuevas (Berthelot 1983: 294 citado en Van Haecht 1999: 98).

Podemos deducir entonces que el concepto de socialización ha de reformularse desde la perspectiva de la conciliación entre lógica estructural y lógica actancial, lo cual remite a la negativa a elegir entre objetivismo y subjetivismo y a la voluntad de descubrir nuevos caminos heurísticos para entender viejos y nuevos objetos.

Este primer paso de reconceptualización se produce subrayando el carácter dialéctico del proceso de construcción del actor social. Suelen citarse, a este respecto, los casos de Bourdieu, y su idea de *habitus*, Goffman y su visión de la *distancia de rol*, y los distintos trabajos y autores que podemos reunir bajo la genérica etiqueta de “construcción social de la realidad”.

Bourdieu (1991) es un autor a quien siempre se ha visto como interesado en contravenir la visión unilineal y determinista que subyace al uso mayoritario de la categoría de socialización. Con su propuesta de relación entre *habitus* y *práctica* intenta teorizar fuera de las nociones clásicas de influencia social abriendo caminos de regreso del sujeto a la sociedad (León 1999: 76).

La diferencia fundamental entre el enfoque de Bourdieu y la perspectiva clásica de la socialización estriba entonces en la forma como conciben la relación de influencia entre sujetos y espacios sociales que actúan como agentes de socialización; mientras la familia y la escuela son vistas, en el enfoque clásico, como agentes de socialización y espacios en los que se ponen en juego los criterios legitimados socialmente, en Bourdieu, escuela y familia son espacios sociales de la cotidianidad importantes para la herencia e incorporación de *habitus* y *prácticas*, pero también como mercados de inversión, reinversión y capitalización de la cultura (León 1999: 76).

Esta conceptualización supone que si bajo la categoría clásica de socialización nos enfrentamos a sujetos que son formados por una serie de agentes, en Bourdieu

estamos ante la presencia de sujetos que son agentes ubicados y entramados en la dinámica de espacios sociales que también les condicionan. Es decir, la categoría de agente pasa en Bourdieu del espacio (escuela, familia u otros) al sujeto, sin que ello implique negar la característica activa de los espacios sociales que se privilegia en la otra perspectiva. Más bien significaría despersonalizar a estos últimos y concebirlos como objetivaciones producidas socialmente que no contienen en sí mismas atributos de “agency”, trasladando estos criterios a los sujetos que en ellos se insertan (León 1999: 77). De este modo, en la concepción de Bourdieu y en la que aquí sostenemos, se pretende otorgar un papel activo al sujeto, es decir, se maneja una noción constructiva de la práctica y de la subjetividad y no una mera concepción “ejecutista” de un sujeto influenciado mecánicamente y obediente a la normatividad establecida⁴⁵.

El concepto clave en este nuevo esquema es el de *habitus*. Según Bourdieu, los *habitus* son sistemas de disposiciones duraderas y transportables, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones. El *habitus* sería pues el fundamento de la sumisión al orden, la base de un tipo de regulación, la socialización, que asegura la adhesión subjetiva y la participación activa de los actores en la reproducción del orden social.

Para evitar la deriva determinista que se deduce de esta concepción, Bourdieu introduce un elemento de incertidumbre, una puerta abierta a la posibilidad del cambio social, distinguiendo entre las condiciones de producción del *habitus* y aquellas otras condiciones de su funcionamiento. Así, si por un lado el *habitus* se entiende como la cultura del grupo que, incorporada a la personalidad, impone esquemas a todas las situaciones vividas, por otro lado, es también el producto de una trayectoria personal, de los esquemas de percepción, apreciación y de acción con que la persona aprehende sus situaciones. Es, pues, tanto el producto de condiciones objetivas interiorizadas como el producto de prácticas que producen efectos objetivos.

⁴⁵ En este planteamiento Bourdieu se acerca tanto a corrientes provenientes de la fenomenología (Schütz, Berger y Luckman), como a corrientes psicosociales que también han combatido la visión de la determinación unilineal de la socialización por medio de una concepción de sujeto activo. Pero ello de manera relativa en cuanto tal característica de actividad siempre estará condicionada por la presencia objetiva y concreta de las estructuras sociales y las relaciones que de ellas emanan (León 1999: 78).

Como señala Morán (2002: 55), con esta interpretación Bourdieu abre el camino a nuevas formulaciones de la socialización que permiten conjugar los principios de la influencia de la reproducción con la concepción de trayectorias como recursos subjetivos. En esta nueva línea interpretativa la socialización se entendería como el proceso biográfico de incorporación de las disposiciones sociales provenientes de los distintos sistemas de acción (familia, clase de origen, escuela, etc.) que atraviesan al individuo a lo largo de su existencia. Con ello, si bien existe una cierta causalidad histórica del pasado sobre el presente, ésta sería de carácter probabilístico y nunca totalmente determinista porque si bien las identidades sociales son producto de la historia de los individuos, estas mismas identidades son también productoras de su historia futura (Morán 2002: 55).

En esta misma línea de quiebra de los presupuestos clásicos de la socialización podemos situar los trabajos de perspectivas interaccionistas⁴⁶ como los de Goffman (1987).

La perspectiva interaccionista no concibe al actor como un receptor pasivo. Al contrario, tal y como Goffman ha demostrado, el actor participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re)construye la realidad social dándole un sentido. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos (Vásquez y Martínez 1996: 49).

⁴⁶ El trabajo de G. H. Mead podría ser la primera exposición de la socialización entendida como la construcción de una identidad social por medio de la interacción con los demás. Mead (1934) sitúa la acción comunicativa en el centro de la socialización. La socialización aparece como la construcción progresiva de la comunicación del yo como miembro de una comunidad, participando activamente en su existencia y, por lo tanto, en su cambio. Para Mead existen tres etapas en la socialización. En la primera el niño incorpora los roles que desempeñan las personas que le son cercanas. En la segunda se produce el paso al juego regido por reglas. En la tercera se da el reconocimiento como miembro de estas comunidades. Pero este reconocimiento tiene lugar mediante un desdoblamiento entre, por un lado, un yo identificado por el otro y reconocido por sí mismo como miembro del grupo, un yo que interioriza el espíritu del grupo y se identifica con el *otro generalizado*, y, por otro lado, un yo que juega un rol activo y específico dentro de la comunidad. Es a través de este doble movimiento como se consolida la identidad social. En consecuencia, la sociedad no puede construirse sin fidelidad al espíritu de la comunidad en la que se enraíza, pero sólo puede hacerlo por medio de la acción coordinada de los individuos socializados que construyen e inventan nuevas reglas que producen lo social.

En esta perspectiva, se conciben los contextos en su dinamismo y en sus contradicciones, de modo que, al mismo tiempo que se encuentra en un marco de socialización muy preciso (por ejemplo, el niño en la escuela), el sujeto puede reaccionar sobre su propio proceso contribuyendo así a reconstruir el cuadro socializador (ibídem 1996: 49). No es posible pensar, sin embargo, que las interacciones entre los mismos actores pudieran desarrollarse de la misma manera en otros medios sociales, lo que plantea de nuevo la cuestión de la influencia de las situaciones y de los contextos sobre las interacciones que los actores pueden representar. Es conveniente entonces desarrollar la perspectiva que Goffman propone y que consiste en integrar el estudio de las interacciones con el de las situaciones donde ocurren, a fin de captar hasta qué punto las situaciones constituyen un factor determinante (ibídem 1996: 50).

De este modo, no debe entenderse la socialización como una interiorización y una adaptación irreversible, sino como la adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y valores de los demás dentro del marco de una perpetua negociación del lazo social, o dicho de otro modo, como un equilibrio en espiral que sería un reflejo de las transformaciones del mundo que nos rodea.

Se considera generalmente que la infancia es un período de socialización decisivo, pero la perspectiva interaccionista, al incluir al conjunto de actores presentes junto con la movilidad de los intereses en juego, es más abarcadora y no concibe un término en el proceso de socialización. Desde esta perspectiva, la socialización se efectúa durante toda la vida del individuo⁴⁷; se inscribe en la duración y en la

⁴⁷ Según Berger y Luckmann (1979) la socialización es la inducción de un individuo dentro del mundo objetivo de una sociedad o de un sector de ella, y se suelen distinguir dos etapas dentro de este proceso. La socialización primaria es la que tiene lugar en la infancia y se identifica con la aculturación. La socialización secundaria es todo proceso de socialización subsiguiente que introduce al individuo ya socializado primariamente en nuevos sectores del mundo cultural objetivo. Puede decirse también que la socialización secundaria consiste en la interiorización de las instituciones y supone la adquisición del conocimiento específico de los roles que están directa o indirectamente enraizados en la división del trabajo. Lleva a adquirir el vocabulario específico que corresponde a ese rol, sus supuestos tácitos, sus modos de valoración y los rudimentos del aparato de legitimación, con sus correspondientes ritos, materiales y símbolos. Este proceso culmina con la interiorización subjetiva del rol y de sus normas, lo cual configura el sub-mundo que ocupa cada individuo dentro del ámbito social. El desarrollo de la educación moderna, en tanto educación para ejercer una profesión, es un ejemplo claro de un proceso de socialización secundaria. La socialización secundaria tiene lugar en una esfera y a un nivel en que la afectividad tiene menos importancia. Por este motivo, también, lo que se interioriza en la socialización

continuidad, de manera que, a su vez, el niño socializa a sus socializadores (Percheron, 1983). Enfocadas como un proceso de doble sentido, se puede imaginar la influencia de las interacciones, y por lo tanto del rol de los actores en tanto que individuos en interacción, sobre las normas sociales; de hecho, las normas pierden su carácter rígido y se percibe el alcance de los análisis sobre las relaciones de los individuos con las instituciones.

Es en el contexto de esta relación individuo-institución en el que cobra sentido la idea de *distancia de rol*. Según Goffman existe una distancia entre el sujeto y el rol que desempeña. El rol debe ser aceptado básicamente como instrumento de análisis pero en él deben diferenciarse al menos tres aspectos: los aspectos normativos, su realización típica y la realización efectuada por un individuo en una situación concreta. En este sentido, los sujetos pueden manifestar distintas formas de distanciamiento con respecto a su rol, entre ellas, la simulación, el abandono en presencia de otros o el rechazo abierto, y adoptar, como reacción defensiva, formas diversas que pueden ir desde la ironía a la crítica abierta pasando por el sarcasmo.

Por otro lado, la distancia de rol rebasa la mera referencia a un marco normativo para remitirnos a nuevas fuentes de identificación. Toda persona está situada y se la requiere desde diferentes vinculaciones. Si deja una identidad social lo hace en función de otra. De ahí que se pueda decir que la distancia de rol desempeña una función ambivalente: servirá para la cohesión o para la destrucción de un grupo pues con frecuencia se practica la distancia con respecto al rol oficial como medio para facilitar la cohesión del grupo.

La adhesión total a un rol es la excepción, no la regla, dado que al desempeñar un rol no se dejan de lado los otros, de modo que el sujeto, multisituado, recibe en el momento de desempeñar un rol las presiones parcialmente divergentes de sus diferentes vinculaciones afectivas.

La distancia de rol, el reconocimiento del ejercicio de la libertad en el interior de las organizaciones, cobra importancia en la masificada organización escolar que ya no constituye un eslabón “natural” en la formación para el ejercicio de determinados roles.

secundaria es más frágil que lo asumido en la primaria y se puede olvidar, modificar, o prescindir de ello, más fácilmente.

La distancia de rol cobra importancia en la existencia, señalan Dubet y Martuccelli, de “una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas”, donde, continúan los autores, “los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. No les basta con desempeñar un rol porque éste ya no permite actuar eficazmente o manejar las relaciones a los otros” (Dubet y Martuccelli 1998: 60). En una relación escolar des-regulada, como señalan Dubet y Martuccelli:

El maestro debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. La misma observación vale para los alumnos. Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela... La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares (Dubet y Martuccelli 1998: 61).

5.4.- Nuevas formas de plantear los procesos de aprendizaje y transmisión de los marcos culturales.

Las revisiones que sugiere el título del epígrafe pueden interpretarse dentro de un vuelco de la sociología que apunta hacia el abandono de la idea de sociedad como sistema. Y ello es parte de una respuesta amplia de distanciamiento frente al holismo asociado al modelo clásico. La reacción ante este holismo hegemónico y dominante es amplia y variada pero hay dos modelos destacables en ella: el interaccionismo y el individualismo de los modelos de acción racional.

En ambos casos pasamos de la “socialización normativa hacia una socialización estratégica” (Dubet y Martuccelli 1999: 65) y a un abandono de la idea de sociedad a favor de las interacciones micro, en el primer caso, y del cálculo de utilidades en el segundo. En ambos casos, también, el distanciamiento respecto a la idea clásica tanto de socialización como de sociedad es interpretado en términos cognitivos: autónomo, el

sujeto se orienta menos por normas interiorizadas que por oportunidades, por razones prácticas y situacionales (Dubet y Martuccelli 1996).

En cualquier caso, y teniendo en cuenta el planteamiento general que desde el inicio se ha venido manteniendo en este trabajo, el distanciamiento a que nos hemos referido más arriba puede entenderse como parte de un proceso cultural-social más amplio inscrito en la propia evolución de la modernidad. Una evolución que supone el progresivo desgarramiento de sus dos elementos configuradores: la subjetividad y la racionalidad, el actor y el sistema⁴⁸. Esta separación deja al sujeto solo frente a un conjunto heterogéneo de lógicas de acción: racionales e instrumentales por un lado, y culturales y expresivas por el otro.

En este contexto de heterogeneidad de esferas sociales y culturales, el individuo, ahora inseguro, múltiple, fragmentado, incierto (Erenhberg 1995), “se define menos por la represión de sus pulsiones que por la multiplicidad de las significaciones de su acción y sus contradicciones. (...) La unidad del individuo ya no se desprende de la unidad de la sociedad, es una actividad del sujeto en un mundo múltiple, reflexiva y discursiva” (Dubet y Martuccelli 1999: 65).

Así, el problema de la socialización ya no es el del conformismo, sino el de la reflexividad, la crítica, la justificación, la distancia entre los roles y las motivaciones individuales. Toda la armonía del modelo clásico se cuestiona, desde la misma idea de sociedad hasta la de individuo/sujeto. Desde este punto de vista, puesto que la unidad social se descompone en un conjunto heterogéneo de esferas y lógicas de acción, la idea de individuo autónomo también se recompone en la línea de considerar las identidades y la subjetividad no como producto de normas y valores generales, sino como resultado de interacciones e historias personales. Igualmente, los principios de cohesión no

⁴⁸ La sociología clásica entiende la acción social como la realización de un papel integrado e interiorizado por los actores lo cual supone la identidad (confluencia) del actor y el sistema. En las sociedades actuales, caracterizadas por la diversidad cultural, por la multiplicidad de formas de conflicto y acción social, los actores ya no pueden ser reducidos a un solo tipo de papel programado; no pueden actuar siguiendo una única y predeterminada lógica de acción. Actor y sistema se separan y el actor se caracteriza por su capacidad de distanciamiento del sistema y su creciente capacidad de iniciativa. Desde la perspectiva del pensamiento sociológico esta recuperación del actor-sujeto se plasma fundamentalmente en dos corrientes de pensamiento: la vertiente interaccionista y fenomenológica (de Goffman a Schütz y Grafinkel) y la vertiente de la acción racional, en la interpretación estratégica de Crozier y Friedberg (1977) o en la utilitarista de Boudon y Bourricaud (1982) y el individualismo metodológico.

encuentran su expresión tanto en los roles e instituciones como en las prácticas de los actores⁴⁹.

Dubet y Martuccelli explican así este fenómeno que ellos denominan *desinstitucionalización*:

Todas las instituciones perdieron lo que constituiría su `esencia': su identificación con principios generales y su capacidad de socializar los individuos a partir de estos principios. La diversificación de estos últimos, y el debilitamiento de los monopolios, indujeron un vuelco (...). La producción de normas se ubicó del lado de la subjetividad y de la experiencia de los individuos (...) La reflexividad, la distancia consigo mismo, la percepción de los intereses, la construcción de identidades se transformaron en los principios reguladores de la acción (Dubet y Martuccelli 1999: 231)⁵⁰.

⁴⁹ La cuestión ya no es tanto qué se puede hacer (algo ya determinado por el ambiente) sino qué se quiere hacer, cuestión ésta que recae íntegramente del lado de la voluntad del actor. Este reinado del voluntarismo coloca de frente el problema del orden. Se generan dilemas, incertidumbre y caos que no proviene del ambiente, de qué se puede hacer (dilema del asno de Buridán desconcertado a la hora de elegir entre dos montones idénticos de heno), sino de la propia voluntad personal: ¿qué quiero hacer?. Estos problemas de voluntad son básicamente de dos tipos, tanto en lo colectivo como en lo personal. Gil Calvo (1995:153-159) define estos dilemas como *sincrónico* (problema hobbesiano del orden social) y *diacrónico* (problema shakespeariano del orden social). Los dilemas sincrónicos colectivos plantean la cuestión sobre cómo resolver conflictos de intereses entre actores autodeterminados (que persiguen sus intereses particulares) pero interdependientes (por ejemplo, gobernantes/gobernados). A nivel personal el dilema hobbesiano nos remite al problema de cómo coordinar los distintos intereses asociados a cada uno de los roles que afrontan los múltiples roles en que nos hemos convertido en las sociedades modernas. Se trata entonces de resolver los conflictos de intereses que se dan entre "los distintos roles contradictorios pero interdependientes que debe desempeñar cada actor dadas las diversas posiciones que ocupa simultáneamente" (Gil Calvo 1995: 154). Un ejemplo de dilema hobbesiano personal sería, para el caso que nos ocupa en este trabajo, el que enfrentan nuestros estudiantes cuando tratan de conjugar dos roles opuestos como son el de alumno y el de joven en una sociedad en la que prima la cultura juvenil. Los dilemas *diacrónicos*, o dilema shakespeariano del orden social, remiten a la posibilidad de coordinar las decisiones en una escala temporal de forma que conduzcan a la satisfacción de intereses o a la maximización de los beneficios en un futuro mejor. Tanto a nivel colectivo como personal, los dilemas diacrónicos vienen bien representados por la contradicción entre objetivos a corto plazo y objetivos a largo plazo (Gil Calvo 1995: 157). A este tipo de dilema nos referimos cuando hablamos de la contradicción entre los objetivos y satisfacciones a largo plazo que ofrece la escuela y los objetivos y satisfacciones a corto plazo que ofrece la cultura juvenil y mediática extraescolar. Volveremos más tarde sobre este tema.

⁵⁰ Gehlen habla también de este fenómeno. Gehlen expone el caso de la sociedad moderna como ejemplo de forma de vida que carece de mecanismos institucionales garantes de la orientación de la acción social y de la canalización de la emocionalidad individual. En concreto, la modernidad incumple una máxima exigible a toda forma sociocultural instituida: la de exonerar al hombre de dar respuesta a la plétora de estímulos procedentes de un entorno cambiante que le desorienta y que le dificulta la asimilación y comprensión responsable de la copiosa información recibida. A la inestabilidad del espacio vital de la sociedad moderna se refiere Gehlen con la expresión *desinstitucionalización* (Gehlen 1980: 67). Con ello alude al hecho de que nuestras convicciones, normas y opiniones carecen de cualquier tipo de solidez y

El estallido de la idea de sociedad en la crisis de la modernidad supone la disgregación y creciente separación entre el sistema y el mundo vivido, entre la objetividad cada vez más racional-instrumental del sistema y la subjetividad del sujeto. En este contexto, la individualización no es la prolongación natural de la socialización puesto que esta última ya no puede entenderse como interiorización de la unidad de un mundo por otro lado cada vez más heterogéneo, compuesto de múltiples y hasta contradictorias esferas de acción y registros culturales⁵¹.

En este contexto estallado de la modernidad, la acción ya no se percibe como el cumplimiento autónomo de un rol determinado. Los actores no pueden desempeñar y orientarse sólo en y por el rol. Deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. Este proceso de reconstrucción es lo que Dubet llama *construcción de la experiencia*: proceso por el cual el individuo construye el sentido de su mundo, de su yo, combinando lógicas de acción, códigos múltiples y heterogéneos no directamente adscritos al desempeño del rol.

La sociología de la experiencia de Dubet representa una de las propuestas más significativas dentro del nuevo ejercicio de pensamiento de lo social que trae consigo el estallido de la idea clásica de sociedad, y la quiebra del concepto también tradicional de socialización, en la crisis de la modernidad.

La idea central de su sociología de la experiencia es el concepto de *experiencia social*. Esta noción designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la falta de homogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de unos individuos que deben construir el sentido de sus prácticas (Verhoeven 1997).

estabilidad. No se dispone de un referente invariable de usos, hábitos, instituciones, símbolos e ideales sobre los que sedimentar certezas cognitivas y convicciones ético-morales. Ante la desconfianza dimanada del mundo externo, ante el derrumbe de valores sólidos y estables, ante el cambio vertiginoso, el individuo moderno, fatigado intelectualmente por la concentración de estímulos que no acierta a ordenar y entender, potencia el reino de lo psicológico como mecanismo para mantener las cosas bajo control (Gehlen 1980: 75). El correlato del proceso de desinstitucionalización es, por lo tanto, el proceso de *subjetivación* o, lo que es lo mismo, la autonomización de lo psicológico como única esfera capaz de resguardar al individuo del nihilismo exterior. La desinstitucionalización/subjetivación supone un vuelco de las instituciones y un centramiento del individuo en el primer plano de la escena.

⁵¹ La descomposición de la idea de sociedad es paralela a la del Ego. Como dice Touraine, el Ego estalla de forma que el sí mismo (el self como conjunto de papeles sociales) se aleja cada vez más del Yo, del sujeto caracterizado por la reflexividad, la voluntad de transformación reflexiva de sí mismo y de su entorno (Touraine 1993: 345).

La emergencia de este nuevo concepto se entiende a partir de una doble constatación. De un lado, la evidencia de una creciente heterogeneidad del mundo social contemporáneo; de otro lado, y derivado de lo anterior, la cada vez más evidente existencia de conductas sociales que no pueden reducirse, en su interpretación, a puras aplicaciones de códigos interiorizados, visión clásica de la tradición estructural-funcionalista, o a encadenamientos de elecciones estratégicas que convierten la acción en una serie de elecciones racionales, como señalan las teorías de la elección racional.

Dubet (1994) parte de la creciente complejidad de la heterogeneidad del mundo social contemporáneo. Una heterogeneidad que se manifiesta en una doble dimensión. Por un lado, la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas. En el pensamiento clásico la sociedad se representa como una realidad altamente integrada e integradora en torno a un núcleo central. Pero esta realidad integrada e integradora estalla y la heterogeneidad ocupa su lugar. Dubet explica así las consecuencias del estallido de esa realidad:

La heterogeneidad de las lógicas de la acción invita pues a concebir la sociedad como un conjunto desprovisto de centro en el cual no existe regulación al nivel de la sociedad toda, pues el ensamblaje de los elementos es `abierto`. No hay acuerdo entre la totalidad y el sentido subjetivo de la experiencia. Del mismo modo que la experiencia social es una lógica de la acción cuyo sentido procede de un trabajo del individuo, lo que se llama `el sistema social` o `la sociedad` es una combinación de elementos cuya unidad depende de la capacidad política de los actores (Dubet 1994: 152).

La explosión de esta lógica central explica que la identidad social ya no sea un “ser”, algo natural y dado, sino un trabajo que tienen que llevar a cabo los propios sujetos abocados a construir ellos mismos la unidad a partir de los diferentes elementos de la vida social y de la multiplicidad de orientaciones que se dan en ella (Dubet 1994: 16). De esto resulta que, en contra de lo postulado por las teorías clásicas de la socialización, los roles y las posiciones sociales ya no bastan para definir la acción.

Una segunda dimensión de la heterogeneidad nos remite a la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema (Dubet 1994: 17). La pluralidad de lógicas de acción presente en la experiencia social es vivida por los sujetos como un problema y produce una actitud de distanciamiento, de malestar. Los individuos necesitan, en lugar

de adherirse totalmente a roles y valores que carecen de la necesaria coherencia interna, explicarse a sí mismos sus prácticas, su adhesión relativa a valores y roles. Esta distancia crítica (reflexiva) define la autonomía de los actores y los torna sujetos.

En este contexto de heterogeneidad creciente la experiencia social aparece como una manera de construir el mundo, al tiempo subjetiva (representación del mundo vivido) y cognitiva (es una construcción crítica de lo real, un trabajo reflexivo de los individuos que juzgan su experiencia y la redefinen).

Llegamos así a una definición de la experiencia como objeto sociológico: “la sociología de la experiencia social define la experiencia como una combinatoria de lógicas de acción que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema. El actor debe articular estas lógicas de acción diferentes y la dinámica que resulta de esta actividad constituye la subjetividad del actor y su reflexividad” (Dubet 1994: 105).

Por tanto, no sólo las acciones de los sujetos combinan diferentes lógicas de acción que remiten a distintas lógicas del sistema social, sino que, además, la combinación de las lógicas de acción que organizan la experiencia de los sujetos carece de un centro puesto que la experiencia no reposa sobre ninguna lógica única o fundamental.

A partir de estos supuestos Dubet describe tres grandes lógicas de acción que definen las conductas individuales y sociales: la *lógica de la integración* en la que el actor se define por sus pertenencias, por su rol y por su posición en el sistema; la *lógica de la estrategia* en la que la sociedad es vista como un campo concurrencial en el que el actor trata de realizar su propia concepción de interés, logro y oportunidades y, por último, la *lógica de la subjetivación* en la que el actor se representa como un sujeto crítico frente a la sociedad vista como un sistema de producción y de dominación en el que el actor trata de lograr su realización personal y su vocación.

Cada una de ellas se corresponde con un sistema: el sistema de integración cuyo espacio por excelencia es la comunidad; el sistema de competición definido por el mercado o los mercados y, el sistema cultural definido como una creación humana que no puede reducirse totalmente ni a la tradición ni a la utilidad.

La combinación de estas lógicas, y de los sistemas en que se concretan, articula la acción social definiendo a un tiempo, tanto la orientación a que apunta el actor, como la manera en que éste concibe sus relaciones con los demás.

La propuesta de Dubet supone admitir que el actor no está totalmente socializado. Y esto es así porque la acción social no puede reducirse a un programa único. En la experiencia social existe algo de inacabado y opaco porque no hay una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema. Por ello, desde la propuesta de Dubet, se rechaza el postulado de la socialización total lo que permite explicar el sentimiento de “extrañeza” (de ser ajeno, extranjero) que caracteriza la experiencia social del sujeto contemporáneo.

Por otro lado, trabajar con el concepto de experiencia social implica partir de la subjetividad puesto que el objeto de la sociología de la experiencia es el análisis de la subjetividad de unos actores que no son ni totalmente ciegos ni totalmente clarividentes. Ahora bien, hemos de entender la subjetividad como una actividad social engendrada por la pérdida de adhesión al orden del mundo. De este modo, al tiempo que la experiencia individual se hace más subjetiva se torna también más social.

En cuanto a la experiencia, ésta es una experiencia *construida* en tanto en cuanto “...la concepción del mundo social como único y coherente resulta del trabajo del individuo que organiza el trabajo de su experiencia a partir de formas definidas” (Dubet 1994: 101). La unidad de significación de la vida social no puede existir sino a partir del trabajo de los actores, trabajo por el que construyen su experiencia.

De la misma manera, la experiencia es un *fenómeno colectivo* porque sólo existe para el individuo en la medida en que es reconocida y eventualmente compartida y confirmada por los demás. Esta experiencia socialmente construida por los actores es, también, *crítica*, lo que permite a Dubet incorporar una noción importante en la sociología contemporánea: la noción de reflexividad. La experiencia es crítica porque los actores necesitan justificar lo que hacen y por qué lo hacen. Esta práctica de justificación implica que los actores son capaces de establecer una distancia con respecto a sí mismos alejándose de la actividad considerada como un rol.

5.5.- Las instituciones en el contexto de la fluidez.

La sociedad estalla, la idea aglutinante se desintegra, la totalidad social desaparece. Y una vez desaparecida esa trascendencia integradora capaz de proveer sentido que era la idea de sociedad en la modernidad, la realidad se fragmenta en islotes inorgánicos que ya no son parte funcional de un todo integrado.

En este contexto de fragmentación movediza en el que el suelo antes firme se licua a nuestros pies, las instituciones sufren profundas mutaciones porque el esquema lógico de eso que llamamos institución, cuya función y carta de naturaleza es la reproducción, no resulta apto para la fluidez. Las instituciones dejan entonces de legitimarse por su capacidad para producir condiciones estables para la reproducción pasando a definirse por su capacidad para configurarse en cada circunstancia frente a estímulos aleatorios.

En condiciones de fluidez, naturalmente, puede permanecer el esquema ontológico de la institución reproductiva. La institución tal vez pueda conservar su nombre, los papeles de sus estatutos y reglamentos, sus títulos, cargos y honores, mientras conserva su estructura interna fingiendo solidez. Pero esto sólo contribuye a la desinstitucionalización pues la solidez interna es incompatible con la fluidez exterior.

Podemos denominar a este proceso *crisis de legitimidad*. La crisis de legitimidad de las instituciones es un principio de “orden macrosocial y corresponde a un dato que figura en los sistemas de representación explícitamente difundido por las instituciones” (Van Haecht 1999: 119).

Desde el punto de vista de la educación, la legitimidad de la institución educativa descansa en el ajuste de esta institución al modelo social imperante en cada momento. De la misma manera, la crisis surge cuando se evidencia el desajuste entre el modelo escolar imperante, su organización y sus funciones, y las exigencias sociales a las que hacer frente.

Ahora bien, al cambiar la lógica institucional cambian también los modos de pertenencia institucional, o, dicho de otro modo, cambian los modos de legitimación. La vinculación y pertenencia institucional en tiempos institucionales estaba marcada por la imponente inercia de la función reproductiva, una inercia capaz de arrasar cualquier

subjetividad, pensamiento u operación que emergiera en disonancia con la homogeneidad estable de la estructura. La conexión entre sujetos en y con la institución se explicaba por la causa.

Ahora la subjetividad institucional transita por otros carriles, cuando los hay. Ya no es posible pertenecer a las instituciones en términos topológicos o binarios: adentro/afuera; ya no se pertenece al satisfacer una propiedad, por afiliación ideológica o por verificación de una regla. Ahora, en el contexto de la fluidez, se pertenece a los espacios en los que uno puede pensar, constituirse desde la reflexividad y que le constituyen a uno partiendo de esa misma reflexividad.

Denominamos *crisis de legitimación* a este proceso. La crisis de legitimación concierne al movimiento propio de los individuos que reconocen y modelan a la vez la legitimidad de los sistemas de atribución de roles y de posiciones en los subsistemas sociales e instituciones con los que tratan. Van Haecht (1999: 119) define la legitimación como “un proceso microsocioal, de orden subjetivo, que concierne a los caminos y medios por los cuales los individuos, en su incesante trabajo de atribución de sentido, fabrican la legitimación de las instituciones adhiriéndose a sus sistemas de reglas-normas-valores”. Los individuos se ven afectados por esta crisis cuando “las contradicciones ya no son conservadas o enmascaradas por una legitimidad englobante propia del sistema cultural global en tanto tal. Cuando éste se vuelve vacilante, las contradicciones que conservaba se encuentran liberadas y se vuelven tangibles” (Van Haecht 1999: 119).

Por lo que respecta a la educación, la crisis de legitimación supone la pérdida de sentido de la institución, al menos para algunos sectores de los nuevos públicos escolares. De ahí la necesidad de cubrir esa crisis con la construcción de sentido a través de la experiencia.

Lash (2003: 16) se plantea precisamente qué tipo de institución puede regular a un individuo cuyo rasgo diferencial es el no estar determinado por ninguna norma institucional preestablecida; qué tipo de instituciones pueden ser esas que permitan al individuo ser reflexivo en la búsqueda de sus propias normas y en la construcción de su experiencia.

En la búsqueda de una respuesta para esta cuestión clave sobre la forma de regular la experiencia en la modernidad tardía, Lash establece una diferenciación entre *normas constitutivas*, que nos permiten jugar el juego, y *normas reguladoras* que son básicamente prescriptivas.

Así, la pregunta clave se torna en responder qué tipo de normas constitutivas pueden ser compatibles con normas reguladoras que ya no regulan (Lash 2003:16).

Para Lash la respuesta está en “considerar básicamente las nuevas instituciones de la segunda modernidad como normas no reguladoras, sino constitutivas. Y en este sentido puede que no sean reconocibles para nosotros como instituciones” (Lash 2003: 16).

CAPÍTULO 2

DE LA MODERNIDAD A LA POSTMODERNIDAD EN EDUCACIÓN

Fernández Enguita (1995: 23) señala que la educación “al igual que cualquier otro fenómeno social debe ser enfocada no como un hecho abstracto sino como cristalización de un conjunto de determinaciones provenientes de la totalidad social” en la que se inserta el fenómeno educativo.

Haciendo nuestra esta reflexión podemos pensar que el cambio social que implica la crisis de la modernidad, o la transición a la postmodernidad si se prefiere, tendrá su correlato en el sistema educativo. De este modo, en tanto que entramado institucional, la educación sufrirá la doble crisis, de legitimidad y de legitimación, que define lo que experimentamos, y la forma en que lo experimentamos, en este nuevo contexto social.

Hemos descrito con anterioridad la esencia de esta doble crisis. Señalábamos entonces que si la crisis de legitimidad es de orden macrosocial, la crisis de legitimación es de orden microsocia. Como tal afecta a la vinculación de los sujetos con la institución, o las instituciones, hasta el punto de promover un cambio en la subjetividad. Queremos resaltar ahora que este cambio en la forma de vinculación institucional resulta especialmente relevante en el caso del entramado organizacional de la educación, esto es, en la escuela, cuya función fundamental, tal y como es concebida en la modernidad, es precisamente generar subjetividades que garanticen la reproducción de la sociedad.

Pero nos ocuparemos específicamente de esta cuestión más adelante. El objetivo en este momento es analizar la dimensión macro de la crisis, esto es, la crisis de

legitimidad que está vaciando de significado y función a las instituciones de la era industrial, tal y como afecta a los ideales y funcionalidades de la educación como sistema.

El término con que en ocasiones se alude a esta crisis es el de *desinstitucionalización*. Este proceso estaría afectando a todos los campos de la vida social ya que las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, la escuela, etc., han perdido parte de su poder para determinar tanto subjetividades como prácticas sociales. Y ello es así porque en el nuevo contexto social la pluralidad de significados (modos de vida, criterios cognitivos, éticos, estéticos...), y la heterogeneidad de sus fuentes (Iglesia, medios de comunicación, escuela, etc.) imposibilitan la existencia de un “currículum social” coherente que defina contenidos, secuencias y jerarquías en la cultura. En ese contexto, a la debilidad de las instituciones se contrapone el individuo libre y librado a su suerte que debe construirse a sí mismo (Tenti Fanfani 2004).

En el caso de la escuela, que no permanece ajena a la crisis que afecta a las instituciones de la modernidad, su legitimidad como sistema social descansa en el ajuste de esta institución al modelo social imperante en cada momento. Así sucedió en los orígenes de la escuela como institución moderna. Marcada por la unidad de tiempo, espacio y acción, en la escuela de la modernidad lo normal era el modelo graduado en tiempo y espacio y la homogeneización en las tareas de los escolares. En esta escuela, el conocimiento estaba exclusivamente en posesión del maestro y en los textos, mientras los alumnos eran receptores pasivos y sumisos de este conocimiento (Corchón Álvarez 2004). Puede decirse que la organización escolar, como la industrial, aplicaba modelos tayloristas centrados en tareas y con una clara división de funciones. Es fácil concluir que, con esta configuración, la escuela de la modernidad respondió perfectamente al modelo social industrial existente.

La crisis de legitimidad surge cuando la institución educativa, con aquellos planteamientos, no da respuesta a las exigencias de la nueva sociedad; una sociedad global, cada vez más reticular en su entorno, compuesta por unidades cada vez más autónomas e interconectadas para mantener su actividad, en las que las organizaciones del conocimiento, las organizaciones que aprenden, se convierten en el modelo

específico y necesario de funcionamiento organizacional, y donde el aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la vida pues emerge con fuerza la cultura del conocimiento con aspiraciones compartidas (Corchón Ivarez 2004).

Por otro lado, como hemos visto en el capítulo anterior, el estallido de los grandes conceptos y paradigmas desde los que la sociología pensó lo social durante la modernidad, se han visto trastocados con el cambio social de modo que nuevos conceptos y nuevos paradigmas han de emerger para dar cuenta de la nueva realidad social. Puede esperarse que algo similar ocurra en el terreno de la sociología de la educación dado que la educación es un fenómeno social que sólo puede entenderse desde sus conexiones con la totalidad social.

Cerraremos este capítulo atendiendo precisamente a los cambios que la sociología de la educación experimenta paralelamente a los que se constatan en el marco más general del pensamiento social global.

1.- Educación y cambio.

La idea de educación, mejor aún de escuela, se encuentra fuertemente vinculada a la idea de cambio social en nuestra sociedad y en nuestra era. De este modo, las transformaciones sociales y culturales se asocian regularmente con cambios paralelos en el sistema educativo. Vamos a detenernos en esta conexión entre cambio social y cambio educativo atendiendo a dos criterios: el ritmo y el contenido de dicho cambio.

1.1.- El ritmo del cambio.

Fernández Enguita (2001 y 1997) señala la existencia de tres etapas de cambio en la historia de la humanidad marcadas por diferencias sustanciales en la pauta y el ritmo del cambio. A la primera de dichas etapas la denomina *suprageneracional*. Es éste el caso de sociedades estáticas, estables e invariantes. En estos contextos sociales se producen cambios pero son moleculares, espectaculares quizás a posteriori y desde el

punto de vista, a posteriori, de la historia, pero insignificantes desde la perspectiva individual. De hecho, podían ser percibidos sólo suprageneracionalmente, a larga data, y en la superficie de la vida social puesto que afectaban de manera muy limitada a la vida de millones de seres.

En estas sociedades la educación obviamente existe puesto que no hay sociedad que pueda subsistir sin formar a sus miembros en ciertos valores, habilidades, etcétera. No es esto, pues, lo que caracteriza la relación sociedad-educación en estas formas sociohistóricas. Lo relevante para el caso que nos ocupa aquí es que, en estos supuestos, la educación es concebida fundamentalmente como un proceso de reproducción social y cultural. Consiste en la transmisión de creencias, valores, conductas y técnicas tradicionales. Cada nueva generación debe incorporarse a un mundo que es “esencialmente el mismo al que se incorporó y ya domina la generación anterior. Tal estabilidad propicia una visión del mundo como algo estático o, tal vez (...) cíclico, sin nada que pueda recordar la idea de progreso (...)” (Fernández Enguita 2001: 16). En estas sociedades cada individuo sabe más o menos lo que la sociedad sabe y las destrezas de todos esos individuos sumadas resumen la totalidad del saber social.

En estas sociedades, todo lo que las nuevas generaciones necesitan aprender para incorporarse a ese mundo estable y ordenado es conocido por las generaciones adultas que lo transmiten oralmente, sin necesidad de especialización alguna, salvo la que les otorga la autoridad de la edad y su condición de depositarios y garantes de la tradición. Estamos en una cultura prefigurativa según Margaret Mead (1997). Para la mayoría¹ no existe, pues, una institución educativa diferenciada. La educación es no formal y difusa pues corresponde a la familia o a la comunidad inmediata y el proceso de aprendizaje se corresponde con la incorporación social y cultural, vía práctica, a esa comunidad.

La necesidad de una educación formal, institucionalizada, empieza a sentirse en sociedades que cambian y se hacen progresivamente más complejas. En estos nuevos contextos sociales, no sólo se hace necesario un cuerpo de especialistas encargados de transmitir los nuevos saberes y habilidades, sino que también se requiere de una nueva

¹ Los únicos grupos que podían necesitar de una educación institucionalizada eran aquellos que poseían un saber especializado o esotérico como chamanes, brujos, curanderos, sacerdotes, funcionarios, mandarines, escribas y similares.

institución que contribuya a la realización del cambio. De ahí que en estas sociedades la escuela tenga una función transformadora.

Lo relevante desde el punto de vista del ritmo del cambio es que, en estas sociedades, las transformaciones (industrialización, trabajo asalariado, alfabetización, lógica científico-racional...) son de tal calado que representan alteraciones profundas del mundo de vida de varias generaciones que ven cómo han de incorporarse a un mundo radicalmente distinto de aquel que vivieron y conocieron las generaciones precedentes. El ritmo del cambio es ahora *intergeneracional*.

Las generaciones adultas ya no pueden guiar a las siguientes en su camino de incorporación al mundo. Esto debilita progresivamente el papel educativo ejercido hasta el momento por las instituciones tradicionales como la familia y/o la comunidad. En su lugar surge la necesidad de instituciones y agentes especializados en esta tarea educativa que es de socialización e integración en un nuevo universo. Ésta será la función de la escuela (institución) y del magisterio (profesión).

Este es el momento de esplendor de la escuela y el magisterio. Ambos representan la “apertura al mundo, la cultura en singular y con mayúscula, la ilustración, el progreso” (Fernández Enguita 1997: 64), es decir, todo lo que las viejas generaciones de su entorno inmediato no pueden ofrecer a las nuevas generaciones. Es en este contexto en el que la docencia se visualiza en términos de apostolado que adquiere reflejo inmediato en expresiones como “maestro-misionero”, “profesión-vocación”, “escuelas-templos del saber”, etcétera.

Pero el proceso de cambio no se detiene aquí. Da un nuevo salto cualitativo que se refleja *intrageneracionalmente*. El cambio es tan rápido ahora que ya no exige de cada generación incorporarse a un mundo distinto del de la anterior, sino que exige a cada generación incorporarse a varios mundos distintos. Las nuevas generaciones no sólo viven en un mundo distinto del de sus mayores, sino que crecen en uno y viven como adultos en otro u otros.

El mundo aparece en constante cambio y la incertidumbre es el sentimiento con el que las nuevas y viejas generaciones se enfrentan a él. El par cambio/incertidumbre lleva asociada la necesidad de una formación permanente y acelerada que ya no se circunscribe a la institución nacida con la función específica de introducir a las

generaciones nuevas en el mundo adulto. Entre otras cosas, porque esta institución pensada para la transmisión de saberes especializados y codificados no tiene suficientes recursos para afrontar la nueva situación de cambio e incertidumbre que obliga a la orientación más que a la reproducción y transmisión de saberes socialmente valorizados a priori. Este diagnóstico se hace evidente para Bauman (2001) en el desajuste entre el *proto aprendizaje* (aprendizaje de primer grado) y el *deutero aprendizaje* (aprendizaje de segundo grado), ambos organizados en la institución educativa, y el *aprendizaje de tercer grado* que parece estar exigiendo la sociedad actual².

El mundo en que tienen que vivir los hombres y mujeres de hoy exige, como criterio de racionalidad y triunfo en la vida, la capacidad de liberarse aceleradamente de viejos hábitos más que la rápida adquisición de otros. Esta capacidad para liberarse y modificar la serie de alternativas que ha aprendido a esperar y manejar el sujeto de la educación, y que sólo es adquirible a través del aprendizaje terciario, es el tipo de preparación que las instituciones educativas actuales, nacidas y desarrolladas al amparo del moderno ajeteo ordenador, son incapaces de manejar y suministrar.

1.2.- El contenido del cambio.

Hemos visto en el apartado anterior cómo el ritmo del cambio social tiene un reflejo en la institucionalización educativa. Hemos visto también cómo el ajuste entre el ritmo y la pauta del cambio social y el educativo produce un efecto de imagen transformadora hacia futuro del sistema educativo (es el caso de la modernidad), y cómo

² Bauman se basa en Bateson para establecer la distinción entre los tres tipos de aprendizaje. El *proto-aprendizaje* es directamente observable, se monitoriza, registra y planifica en el contenido explícito de la instrucción. El *deutero-aprendizaje* es un proceso subterráneo, casi inconsciente y con menor frecuencia monitorizado, y sólo vagamente relacionado con el tema explícito de la educación. Este tipo de conocimiento es un proceso en el que se adquiere según Bauman (2001: 144) “un hábito de buscar contextos y secuencias de un tipo en vez de otro, un hábito de ‘puntuar’ la corriente de los acontecimientos para producir repeticiones de un determinado tipo de frase con sentido... Los estados de ánimo que denominamos ‘libre albedrío’, pensamiento instrumental, dominio, pasividad, etc., se adquieren a través de un proceso que podemos considerar equivalente al de aprender a aprender”. A estos dos tipos Bateson añadirá el aprendizaje terciario que consiste en “aprender a romper la regularidad, a liberarse de hábitos, a reorganizar experiencias fragmentarias para que formen pautas anteriormente poco familiares” (Bauman 2001: 145). Este tipo de aprendizaje se hace necesario en un contexto socio-cultural en el que se desmantelan los marcos y se liquidan las pautas al azar y sin previo aviso.

el desajuste entre el ritmo del cambio social y el del educativo genera una imagen de crisis, de disfuncionalidad del sistema educativo (es el caso de las sociedades de la postmodernidad).

Pero no sólo se da una relación entre el ritmo del cambio social y el educativo. También el contenido del cambio social tiene su reflejo en el sistema educativo. Así, en este apartado veremos los efectos educativos que han tenido dos grandes transformaciones socioculturales de nuestro entorno: la transformación sociocultural que condujo a la humanidad a pasar de organizarse en sociedades tradicionales, a organizarse en sociedades modernas, y la transformación que condujo desde estas últimas a las actuales sociedades postmodernas.

Las opciones seguidas a la hora de explicar el tránsito de la tradición a la modernidad son múltiples: desde insistir en procesos más o menos sectoriales como son cambios en la familia, la propiedad, la producción, el consumo, etc., hasta los intentos de reducir toda la explicación a la influencia de un solo factor ya sea éste la industrialización, la racionalización, el capitalismo o cualquier otro.

Para el caso que nos ocupa, esto es, la emergencia de la modernidad como condición social que va aparejada con el surgimiento de la educación formal e institucionalizada, hay dos fenómenos característicos de esta nueva condición social emergente que nos resultan relevantes: la vinculación del sistema educativo moderno con el Estado y, por otra parte, su vinculación con el mercado de trabajo. Esta doble vinculación responde a la realización del doble mito de integración nacional³ y social⁴ que se encuentra implícito en el proyecto educativo de la modernidad.

³ El mito de la integración de la conciencia nacional se corresponde con un discurso mitológico desarrollado en la modernidad para generar solidaridades horizontales con el objeto de reducir o contener el conflicto potencial entre los grupos sociales enfatizando lo que todos comparten, su sentido comunitario, su aparente interdependencia. La solidaridad horizontal producida por la conciencia nacional que transforma una biología común en una identidad y cultura específica, encuentra en la escuela de las sociedades modernas el dispositivo fundamental para su gestación. Existen prácticas escolares, rituales y emblemas que contribuyen, además de los discursos de la lengua y la historia, a producir este efecto (Bernstein 1990: 128-129).

⁴ El mito de la integración social forma parte también del discurso mitológico desarrollado para generar solidaridades horizontales. Este mito sostiene que “la sociedad es un organismo en el cual los grupos dentro de una sociedad, pero no necesariamente los grupos *entre sociedades*, se relacionan entre ellos a través de la *interdependencia* de una función especializada. En este sentido la contribución de un grupo es tan necesaria y tiene tanta importancia y valor como la contribución de otro. Así, todas las funciones

La realización de este proyecto educativo se produce en una forma escolar concreta, aquella dirigida a la parte de razón que domina en cada uno y que intenta hacer surgir por el ejercicio de la repetición y la memoria; aquella basada en la disciplina, la puesta en orden y la separación entre los niños, considerados como alumnos, y los adultos; aquella que defiende la imposición del rol y la regla sobre la diversidad de las personalidades; aquella que busca desarrollar la autonomía del individuo como control de sí mismo; aquella que define expectativas pedagógicas específicas para cada cultura y público escolar.

El sistema funciona eficazmente, hasta la década de 1970, asociando una pedagogía del orden a una ideología del progreso, acogiendo públicos social y culturalmente homogéneos, percibiéndose como una tierra de justicia frente a una sociedad de clases.

En la década de los 70 el modelo comienza a hacer aguas. Dubet (1998) apunta hacia la masificación escolar, esto es, a la heterogeneidad de públicos asociada a las políticas de extensión de la escolaridad de los años dorados del Estado de Bienestar, como el factor clave que afecta, más allá de voluntades políticas o cambios organizacionales, las reglas del juego escolar.

Sin embargo, creemos que no se puede entender la crisis que se inicia en los 70 sin añadir a la masificación⁵ la crisis de legitimidad del sistema que se articula a partir de la puesta en cuestión de los mitos de su proyecto educativo: mercado/trabajo y Estado. A partir de la crisis de legitimidad de los mitos de integración, la masificación refuerza la cuestionabilidad de todos los ideales de la educación de la modernidad.

tienen *equivalencia de valor* a pesar de las diferencias en los recursos de poder y potencial; equivalencia, sin embargo, diferente” (Bernstein 1990: 129).

⁵ De hecho Dubet reconoce que hay una primera oleada de masificación, que en España correspondería con los 70 y la Ley Villar, que no produce una transformación notable de la forma escolar. En esta primera oleada acceden nuevos públicos a la enseñanza secundaria pero se mantienen las formas pedagógicas tradicionales así como los mitos y objetivos de la forma escolar. Es en la segunda oleada, que se produce en España en la década de los 80-90, cuando se hacen efectivos los efectos de la heterogeneización. Y esto se corresponde con una transformación social, económica, política y cultural que desborda el campo específico de la escolaridad. En ese momento, la masificación del sistema introduce la segunda dimensión de la crisis, esto es, la crisis de legitimación. Volveremos sobre este punto.

1.2.1.- El surgimiento del trabajo asalariado.

El primero de los mitos señalados se refiere al tránsito de una economía de subsistencia, basada en la pequeña propiedad de la tierra, al trabajo asalariado sometido a la regularidad impersonal de la maquinaria y la producción. Este cambio cultural fue de gran calado e hizo necesaria la constitución de una institución que promoviera la integración de las nuevas generaciones en el nuevo orden socio-cultural. La vinculación entre escolaridad y trabajo asalariado, entre escolaridad y capitalismo, nos parece obvia desde la perspectiva actual: la primera debe suministrar los conocimientos, aptitudes y actitudes que el segundo reclama⁶.

Pero pese a la supuesta naturalidad con que se nos presenta, ésta no es sino una relación contingente e histórica. Es cierto que toda sociedad se provee de algún sistema de tránsito de las nuevas generaciones hacia la vida productiva, conjunto de rituales y prácticas sociales que incluyen el aprendizaje del trabajo. Que ese tránsito se vincule a una institución específica, la escuela, encargada de algún modo de la socialización en las relaciones sociales de producción, es una particularidad específica de las sociedades industriales de la modernidad.

Desde los albores de la industrialización, a medida que la progresiva asalarización de la población ocupada fue haciendo que la vida familiar dejara de ser el centro de la actividad productiva como lo fuera en la sociedad preindustrial, el aprendizaje de las cualificaciones necesarias para desempeñar un trabajo productivo fue desligándose del ámbito doméstico y comunitario de hogares y talleres (Terrén 1997).

⁶ Esta vinculación entre trabajo asalariado y escolaridad no ha de entenderse *strictu sensu* en términos de funciones. Si argumentamos desde las funciones, la realidad empírica niega en ciertas ocasiones la hipótesis básica según la cual la escolaridad surgiría por ser efectivamente funcional para el desarrollo de la industrialización, de modo que la aparición de esta segunda llevaría inmediatamente al desarrollo de la primera. Vamos a apoyarnos aquí en la información que maneja Boli (1989). El autor señala que el nexo entre escuela e industrialización es ligeramente negativo como demuestra la comparación entre Suecia y Gran Bretaña: Suecia, un país agrario y rural en el siglo XIX, implantó un sistema de escolaridad primaria obligatoria mucho antes que la potencia industrial británica. Aún más, en ambos países fueron los industriales uno de los principales grupos que se opusieron a la escuela obligatoria. Las aportaciones de Boli pueden llevarnos a dos conclusiones; en primer lugar, que se hace necesario atender a la existencia de algún otro factor para entender los orígenes de la escolaridad de la modernidad, como pueda ser por ejemplo el desarrollo y consolidación del Estado-nación que veremos más tarde y, en segundo lugar, que la relación entre desarrollo industrial, capitalismo, asalarización, etc., ha de entenderse no en términos de función sino de efecto.

Una práctica de aprendizaje habitual en el mundo preindustrial era el envío de los niños a otras familias o su inmersión en talleres artesanales desde muy temprana edad. Su educación era, en estos casos, fruto de una socialización directa a través de la participación, generalmente servil, en las actividades de los adultos. Ésta es la base de la estructura gremial que ejerció una verdadera hegemonía en la estructuración de la vida social y en la reproducción del conocimiento productivo.

La nueva estructura productiva y laboral que impuso la industrialización exigía la producción homogénea de cualificaciones sociales y técnicas que ya no podían ser dispensadas por instituciones preindustriales, léase familiares, comunitarias o corporativas. De aquí que muchos autores hayan vinculado la emergencia de la escolaridad con el despegue del capitalismo. En nuestro entorno, Fernández Enguita ha descrito esta vinculación en su libro *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo* (Siglo XXI, Madrid, 1990). Allí describe el autor cómo las escuelas nacieron más a la sombra de los muros de las fábricas que a la de las teorías pedagógicas. En las nuevas instituciones escolares, las nuevas generaciones aprendían todas las habilidades, señala Fernández Enguita, necesarias para vivir en un mundo de adultos asalariados: cumplir un horario, trabajar con regularidad, obedecer una disciplina, etc.

1.2.2.- Retos postmodernos a la vinculación trabajo-escuela.

Importantes cambios en el trabajo y en el empleo⁷ ponen hoy en duda la funcionalidad de la organización escolar para los requerimientos, necesidades y oportunidades del mercado de trabajo.

⁷ Este cambio constituye la tercera revolución industrial, tecnológica o científico-técnica. La primera revolución industrial fue una revolución en las dimensiones de los medios de producción y en la propiedad de los mismos consolidando como clase privilegiada a la burguesía y su contrapartida, el proletariado, formado por aquellos que, carentes de medios de producción, se veían obligados a vender su trabajo a cambio de un salario. La segunda revolución fue en las dimensiones y en las formas de organización del trabajo y la autoridad (fordismo, taylorismo). Permitió proliferar y reafirmarse a los directivos, la burocracia, frente a trabajadores subordinados en el proceso de trabajo. La tercera revolución lo es en las dimensiones y el papel del conocimiento, en la estructura de la cualificación, trayendo consigo el despliegue y fortalecimiento de las profesiones frente a trabajadores no cualificados.

El contexto productivo en que se mueven las sociedades postmodernas y, dentro de ellas, sus unidades productivas, esto es, las empresas, se ha vuelto turbulento, competitivo, pero sobre todo impredecible. La flexibilidad es la respuesta que encuentran las empresas para afrontar este nuevo contexto. Por lo que respecta al trabajo, esta flexibilidad es tanto externa como interna. La primera consiste en ajustar los recursos a las necesidades del mercado, esto es, captar o prescindir de mano de obra según las oportunidades que se perfilan en dicho mercado (Fernández Enguita 2001: 34)⁸. La segunda estrategia con la que se suele afrontar la nueva estructura del contexto productivo, es la flexibilidad interna que consiste en buscar nuevos mercados vía nuevos productos, haciendo nuevas cosas con la vieja plantilla⁹.

Pese a la aparente diferencia que existe entre ambas estrategias, las dos revierten de un modo similar sobre el trabajador; éste debe desplegar una gama más amplia de aptitudes, destrezas, conocimientos, etc. La diferencia es que en el caso de la flexibilidad externa esto se verifica a través del tránsito de un empleo a otro, mientras en el segundo caso, el de la flexibilidad interna, esa readaptación se da dentro del mismo empleo.

Terrén (1997: 43) señala que las consecuencias de estas dos formas de flexibilidad apuntan hacia un nuevo concepto de cualificación “ya no basado exclusivamente en el aprendizaje de un conjunto de conocimientos y destrezas dados, sino, sobre todo, en un espectro de aptitudes que faciliten una capacitación para abrirse a formas múltiples de aprendizaje en diferentes momentos de la vida adulta” (ibídem: 43-44). La formación ya no puede ser pensada como una etapa cerrada previa a la inserción en el mundo laboral. Así, “aprender a aprender” y la “formación continua”, son los nuevos requisitos mínimos, condiciones *sine qua non*, para hacer el tránsito a la vida productiva.

La escuela de la modernidad, uniformizadora, autoritaria, modelada en buena medida siguiendo el patrón de la vieja organización del trabajo de la modernidad hoy ya en crisis, queda por debajo de las exigencias y de las expectativas del mundo del empleo actual. Lo que tiende a reclamarse ahora del sistema educativo es que garantice el

⁸ Desde el punto de vista del trabajador esta estrategia de flexibilidad conduce a la precariedad en el empleo: del empleo al desempleo, de un empleo/empresa a otro, etc.

⁹ El trabajador en este caso conserva su empleo pero transformado internamente hasta el punto de exigir de él nuevas adaptaciones, capacitaciones, etc.

“aprendizaje básico de las herramientas cognitivas implícitas en una actitud de sempiterno aprendizaje y que posteriormente permita eventuales retornos de la vida productiva a periodos de estudio” (ibídem 1997: 44).

Y esta exigencia no apunta sólo a un desajuste (la eterna discusión sobre los contenidos más o menos teóricos-prácticos, etc.) entre los dos subsistemas, el educativo y el laboral. Apunta a una transición cultural pues de lo que se trata, apunta Terrén (ibídem 1997: 45), “no es de buscar la garantía de una trayectoria hacia un empleo estable a través del aprendizaje de aquellas nuevas cualificaciones técnicas que van a ser más demandadas (algo siempre difícil de prever y más en el nuevo contexto de flexibilidad e incertidumbre)”. El punto clave se encuentra ahora en “aprender a conducirse en una nueva cultura del trabajo, en un nuevo estilo y trayectoria en la que el empleo estable ya no puede tener un lugar central y en la que la alternancia de periodos productivos y formativos tiende cada vez más a difuminar las fronteras tradicionales entre la actividad y la inactividad” (ibídem 1997: 45).

Insistimos en que al mencionar la cuestión de la transición cultural, Terrén (1997) señala un cambio que va más allá de los contenidos y apunta hacia las actitudes. Los cambios educativos son de contenido pero también de actitud. No se trata sólo de desplazar el conocimiento de lo concreto del aprendizaje operativo, esencialmente práctico y basado en la repetición de tareas tipificadas bajo la supervisión inmediata del enseñante, al conocimiento más abstracto y simbólico que implica un aprendizaje más activo pues requiere de la aplicación a casos particulares de unas reglas generales. El cambio de actitud que acompaña este cambio de conocimiento supone pasar de la sumisión del operario que realiza tareas simples, repetitivas pero exactas, siguiendo unas instrucciones rígidas e invariables, a la iniciativa, la innovación y recreación perpetua del nuevo trabajador profesional cualificado.

Desde el punto de vista educativo, no pueden pasarse por alto las demandas de flexibilidad de la economía postindustrial aferrándose a las antiguas asignaturas o a las osificadas estructuras educativas pensadas para satisfacer las necesidades de otra época (Hargreaves 1996: 79). Es evidente que un objetivo importante de la educación en una sociedad post-industrial es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la capacidad para trabajar con otros

(ibídem: 76). Todo esto pone de manifiesto la necesidad de ambientes escolares que puedan generar el aprendizaje autónomo, individualizado y cooperativo, esencial para el puesto de trabajo postindustrial. Como sostiene Schlechty (1990, citado en Hargreaves 1996: 77), la mayoría de las estructuras escolares existentes, con sus formatos de clase única, programa único, etc., no está preparada para satisfacer estas necesidades. En esta situación nos encontramos con propuestas que insisten en la necesidad de adaptación del sistema educativo que ha de reestructurarse para producir la “polivalencia”, la “flexibilidad”, la “formación permanente”, etc. (Zufiaurre 1994; Castells 1998).

Esto significa que “en lugar de aceptar el supuesto modernista de que las escuelas deben entrenar a los estudiantes para labores específicas, hoy tiene más sentido educar a los estudiantes para reflexionar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo posmoderno” (Giroux 1996: 9). El nuevo principio rector de la pedagogía debe ser la incertidumbre, una incertidumbre “en la que se hagan accesibles múltiples opiniones, posibilidades y diferencias como parte de un intento de leer el futuro en forma contingente antes que desde la perspectiva de una narrativa magistral que da por sentado en lugar de cuestionar nociones específicas de trabajo, progreso y acción” (ibídem 1996: 9). Para lograr este fin, las escuelas tienen que redefinirse en todas sus dimensiones pero fundamentalmente en “sus programas educativos dentro de una concepción posmoderna de la cultura, vinculada a las diversas y cambiantes condiciones globales que exigen nuevas formas de alfabetismo” (ibídem 1996: 9). Sólo así se podrá lograr “una comprensión muy ampliada de la forma como funciona el poder dentro de los aparatos culturales y una percepción más aguda de la forma en que se está configurando la actual generación de jóvenes dentro de una sociedad donde los medios de información tienen una función decisiva, cuando no sin paralelo, en la formación de múltiples y diversas identidades sociales” (Giroux 1996: 9)¹⁰.

¹⁰ También existen posturas contrarias, como la de Eliard (2002), muy crítico con estos cambios que para él representan una descomposición del valor de la cualificación del trabajo y de la identidad de la clase obrera, por lo que reivindica la recuperación de los Liceos Profesionales en tanto que dispensadores de una formación general sólida que incluye actitudes humanas y políticas. En cualquier caso, si es cierto que una gran mayoría de los estudiantes está destinada al trabajo precario, desregulado, etc., sería interesante analizar si puede darse una “correspondencia” entre la estructura de la experiencia escolar tal como se producirá en la escuela que se propone y la del trabajo precario.

Un aspecto relevante de la nueva flexibilidad laboral, y con efectos directos sobre la significación del sistema educativo, es el hecho evidente de que la flexibilidad puede crear ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras que reservan la autonomía, el criterio propio, la cualificación, el trabajo enriquecedor y significativo para las pequeñas élites técnicas, mientras relegan al resto de la mano de obra a trabajos de bajo nivel, de media jornada, temporales, sin seguridad social, poco significativos o enriquecedores para el desarrollo personal. En este contexto, el acceso y la concentración de la cualificación dependen cada vez más, en lo esencial, de la estructura de oportunidades escolares y del funcionamiento del sistema educativo. Por eso, y pese a las voces descreídas, la escolaridad posee hoy una importancia social y económica, en tanto que criterio de diferenciación y segregación social, tan relevante, sino más, que en épocas anteriores.

1.2.3.- La emergencia del Estado-nación.

El otro gran rasgo que configura la transición a la modernidad es la constitución de los Estado-nación cuya consolidación coincide con la emergencia y consolidación de los sistemas educativos nacionales.

Frente al rudimentario aparato escolar del Antiguo Régimen que mayoritariamente estaba en manos de las autoridades eclesiásticas, se alza en el siglo XIX el sistema¹¹ educativo público impulsado y dirigido por el Estado¹² y caracterizado por la ordenación y homogeneización de un ámbito educativo anteriormente disperso

¹¹ Aquí la palabra “sistema” es crucial porque la educación se presenta por primera vez constituyendo un sistema cuyas partes están interrelacionadas en una relación dinámica (Ringer 1979). Müller utiliza el concepto de sistematización para referirse al proceso de surgimiento de los sistemas educativos. Según este autor, “se puede hablar de un conjunto de instituciones cuando tales instituciones no han sido sistematizadas todavía, pero el concepto de sistema educativo presupone la integración de las diversas opciones educativas de que se dispone en un territorio nacional” (Müller 1992: 39).

¹² El surgimiento de los sistemas educativos públicos está marcado por la progresiva “expropiación”, por parte del Estado, de los escenarios, tanto formales como informales, en los que venía desarrollándose la tarea educativa (Varela y Uría 1991; Foucault 1992) y la correspondiente institucionalización y sistematización de “la forma escolar de socialización, de relacionarse socialmente en una actividad de enseñanza y aprendizaje, configurada a partir de los siglos XVI y XVII y caracterizada por la codificación de una serie de saberes y prácticas, la escriturización y la sujeción de los profesores y alumnos a unas reglamentaciones impersonales” (Viñao Frago 2002: 12).

entre entidades privadas, generalmente religiosas; la declaración de la educación como cuestión de interés nacional; alumnado escolarizado según grupos de edad y organizado jerárquicamente de acuerdo con diferentes niveles de conocimiento; la elaboración de una legislación para hacer obligatoria la enseñanza durante determinados años; creación de un cuerpo de profesionales docentes; la creación de un ministerio o departamento específicamente dedicado a la materia; financiación del sistema vía impuestos, y dirección, control y administración de la educación por las autoridades del Estado (Viñao Frago 2002: 16-17).

Las explicaciones que se han dado a este suceso que recorre Europa en ese período, son de diversa índole. En algunos casos se alude a factores de modernización económica. En estos casos se menciona la industrialización, con la consiguiente necesidad de formar un nuevo capital humano en función de los nuevos requerimientos de la modernización industrial, como el factor desencadenante. Digamos que podemos encontrar este planteamiento en Deutsch (1966) o incluso Gellner (1983). Para este último, el desarrollo de sistemas educativos nacionales cumple el papel fundamental de crear una cultura homogénea y una fuerza laboral con las capacidades necesarias a los nuevos requerimientos sociales. La fundamental objeción a este planteamiento es que los sistemas educativos nacionales no surgen en el momento de la industrialización sino en el momento en que el Estado emprende, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, una política deliberada de *nation-building*¹³.

En otros casos se alude a la estrategia de clases y grupos sociales que compiten en la arena social por posiciones dominantes. Ésta es la línea de explicación seguida en el voluminoso estudio de Margaret Archer (1979)¹⁴ en el que explica el nacimiento de

¹³ Linz (1993: 361) señala que la etapa de la construcción consciente de la nación por parte del Estado se desarrolla a partir de la Revolución francesa como resultado de la expansión del republicanismo jacobino, en unos casos, y como resistencia a la invasión napoleónica en otros. Una opinión y periodización similar mantiene Smith (1988). Según este autor, el progresivo papel que el Estado, vis a vis con las clases medias, va adquiriendo como educador se produce a finales del siglo XVIII. Para el caso francés, el paradigma en este tema, esto se hace evidente durante la fase jacobina de la Revolución Francesa, momento en que se inicia todo un proceso de homogeneización cultural y lingüística (al amparo de Barreré y el Abbé Gregoire). Este proceso culmina bajo el dominio de Napoleón, quien tenía y demostraba un interés político expreso por la construcción nacional a través del sistema educativo, con la implantación de la educación primaria obligatoria.

¹⁴ La misma autora publicó en 1984 una versión abreviada de su obra inicial con el título *Social Origins of Educational Systems* (Sage, London).

los sistemas educativos por la interacción de diferentes grupos sociales emergentes que solicitan de la educación tradicional nuevas respuestas distintas a las fijadas por el grupo dominante. Su hipótesis es que cuando los grupos emergentes tienen fuerza suficiente para imponer la nueva educación que necesitan, y para ejercer suficiente presión sobre el poder público, consiguen la asignación de nuevos fines para la educación generándose así, como en el caso francés, nuevos sistemas educativos públicos. Si el nuevo o los nuevos grupos emergentes no poseen la suficiente fuerza como para presionar al poder público, pero sí suficientes medios económicos, crearán sus propias escuelas, privadas, como sucedió con el modelo inglés del siglo XIX.

La teoría de Archer es una explicación macroestructural valiosa que sin embargo no explicaría por qué en toda Europa se produce simultáneamente una pequeña revolución silenciosa de las mentalidades hacia la *publicatio*, es decir, hacia la exigencia de responsabilidades de los poderes públicos sobre ámbitos, no sólo el educativo sino también la medicina y la seguridad social, que hasta ese momento habían permanecido bajo control privado. La explicación para este cambio de mentalidad es de índole política: es la razón política de los nuevos Estados nacionales implicados en una lucha por el poder tanto interna (lucha con las antiguas agencias de socialización de súbditos y ciudadanos, especialmente la Iglesia), como externa (lucha de competencia entre Estados por lograr la hegemonía de los nuevos espacios y mercados).

En esta línea de explicación e investigación resulta clave el libro que Andy Green publicó en 1990 con el título *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (St. Martin's Press., New York). Green parte en su estudio de la hipótesis general según la cual existiría una vinculación entre la formación y consolidación del moderno Estado nacional y la emergencia de los sistemas nacionales de enseñanza¹⁵ y, a la inversa, existiría una influencia de la educación en la formación del Estado moderno.

Al referirse a la formación del Estado moderno, Green está aludiendo al proceso histórico por el cual el Estado moderno ha sido construido, proceso que alude a la

¹⁵ Esta vinculación permitiría explicar cómo el diferente ritmo en el proceso de constitución del Estado se relaciona con la desigual formación de los sistemas educativos nacionales, su desigual éxito y crecimiento.

formación del aparato político y administrativo, pero sobre todo, a la formación de las ideologías y mentalidades que lo legitiman (Puelles 2004a: 20).

Desde esta última perspectiva, conviene traer a colación aquí la tesis de Ramírez y Boli (1987). Según estos autores la unión entre Estado y escuela es la resultante de una estrategia diseñada desde el Estado para afrontar los procesos de construcción nacional que se imponían desde un entorno social y político basado en el modelo de sociedad nacional. Dicho de otro modo, los Estados europeos se comprometieron, desde el inicio de la modernidad, en sancionar, financiar y gestionar la educación como parte de un esfuerzo para construir una política nacional unificada con la que esperaban que los individuos descubrieran su identificación primaria con la nación¹⁶ y sus proyectos, de modo que el Estado resultara fortalecido en el juego interestatal competitivo de la sociedad de naciones naciente.

El modelo de sociedad nacional que se impone en la modernidad, y que resulta ser la base del creciente interés del Estado por la educación de sus ciudadanos, se basa, a su vez, en la institucionalización de cinco mitos legitimadores: 1) el individuo, 2) la nación como sociedad formada por individuos, 3) el progreso, 4) la socialización de la infancia como clave para alcanzar la condición de adulto y 5) el Estado como protector de la nación y garante del progreso (Ramírez y Boli 1987).

La interconexión entre estos mitos es evidente. En el siglo XIX el individuo se había transformado en la unidad principal de acción y fuente primaria de valor. Igualmente, se produce en ese momento la definición de la nación como agregado de

¹⁶ Un proceso fundamental en la construcción nacional es el desarrollo de políticas gubernamentales destinadas a cambiar las actitudes y lealtades de la población. Estas políticas consisten en la creación de instituciones, entre ellas los sistemas educativos nacionales, en las que, mediante tácticas explícitas de socialización, se intenta reemplazar las lealtades locales y sectoriales por un sentido de lealtad a la nueva comunidad política objetivada en y por el Estado. Es el proceso que subyace a la creación de la comunidad política. El primer paso suele consistir en la creación de símbolos (banderas, anatemas, himnos, etc.) de identidad nacional. El segundo paso suele ser la socialización a través del sistema educativo nacional, público y unificado, que inculque en las nuevas generaciones un sentido de identidad, que les enseñe su historia común y que, de manera más o menos directa y explícita, les inculque patriotismo. El historiador Eugen Weber (1976) analiza este proceso refiriéndose al caso del campesinado francés. Según este autor, la función del sistema educativo francés creado e impulsado por el Estado nacional no era enseñar las nuevas capacidades adecuadas al proceso de modernización y, por tanto, integrar económica y socialmente al campesinado francés, sino enseñar patriotismo. A través de la escuela los campesinos franceses aprenden que su patria no es su ciudad, sino Francia, y que es su deber fundamental defenderla y respetar sus leyes. Además aprenden a identificar e identificarse con los mitos y símbolos que definen la patria.

individuos. Por tanto, el desarrollo de la nación presuponía el desarrollo del individuo. Por otro lado, ambos desarrollos, tanto el individual como el nacional, se definían como metas alcanzables plasmadas en el mito reinante del progreso.

Si el desarrollo de la nación dependía del desarrollo del individuo, el desarrollo del individuo dependía de la experiencia en la infancia, de su socialización en los valores adecuados, en este caso, los vinculados al interés nacional; niños buenos, leales y productivos se convertirán en adultos buenos, leales y productivos, quienes, a su vez, producirán una sociedad nacional mejor, más fuerte y más desarrollada.

De la interrelación de estos mitos se deduce, por tanto, que el progreso nacional es el resultado de la producción de un nuevo hombre a través de la socialización en los nuevos valores de unidad y progreso nacional. La pregunta clave que se formula entonces es qué organismo será el encargado de generar ese nuevo hombre vinculado a la nación a través de procesos de socialización específicos. La respuesta que encuentra el modelo europeo de sociedad nacional, pasa por otorgar la jurisdicción en esta materia al Estado que encarna crecientemente el interés nacional en un sistema internacional de naciones-Estado. Así, es la interrelación entre estos cinco mitos la que acaba por otorgar al Estado el papel clave en la socialización de los niños, futuros ciudadanos de la nación, a través de un sistema escolar nacional bajo el amparo del Estado¹⁷.

Toda la política educativa en la primera modernidad, desde la erradicación del analfabetismo hasta la universalización de la escolarización de la totalidad de la población del territorio sobre el que ejerce su dominio el Estado, responde a los intereses políticos del Estado: sentar las bases de la legitimación de la nación.

¹⁷ Las palabras de La Chalotais, portavoz republicano francés en 1793, captan la esencia de esta conexión entre educación, nación y Estado: “Reclamo el derecho de exigir a la nación una educación que sólo deberá depender del Estado; porque pertenece esencialmente a él; porque toda nación tiene un inalienable e imprescriptible derecho de instruir a sus miembros; y, finalmente, porque los hijos del Estado deberían ser educados por los miembros del Estado” (citado en Bendix 1964: 110).

1.2.4.- Las paradojas de la globalización. Estado y educación en la sociedad postindustrial.

Los cambios socioeconómicos y políticos sucedidos a partir de los años 70 del siglo XX han llevado a hablar de un nuevo tipo de sociedades independientemente del término con el que a ellas se refieran distintos analistas. En estas nuevas formas sociales se resquebrajan o fragmentan los principales esquemas de ordenación del mundo (pensamiento, ideas y formas de organización social) que venían articulando las sociedades occidentales a partir de la Ilustración, desde los inicios de la modernidad.

El Estado-nación, nacido al amparo de la calculabilidad, el control y la seguridad de la modernidad, se enfrenta también, en el nuevo contexto, a un proceso de revisión. Existe un debate en esta línea que habla de crisis del Estado, de revitalización de la nación. No vamos a entrar aquí en este debate. Nos ocuparemos sólo de aquellos aspectos que de un modo u otro ponen en jaque la concepción moderna del Estado-nación en su vinculación con la institucionalización de los sistemas educativos nacionales.

En este sentido, del conjunto de cambios vertiginosos que están alterando los criterios fundantes de las sociedades y culturas occidentales, el que afecta sensiblemente a la relación Estado-nación/educación es el que enfrenta el abandono de la homogeneidad inaugurada por la Ilustración y consolidada en la modernidad organizada. Frente a esa homogeneidad, la creciente heterogeneidad y reinención de la diferencia en las sociedades contemporáneas¹⁸.

Este tránsito de la homogeneidad a la heterogeneidad se percibe en primer lugar en la tensión entre la globalización política, económica y cultural de una parte¹⁹, y el fortalecimiento progresivo del particularismo cultural volcado en la protección y reconstrucción de identidades locales, comunitarias, nacionales, etc., a través de currículos locales, de otra. Como señala Hargreaves (1996: 82) “muchas de estas

¹⁸ Hay que recordar que el Estado se vincula con la homogeneidad perseguida en la educación en un doble sentido; por un lado, instituyéndose como el único agente educativo legitimado, con excepción hecha de la Iglesia que controla el sector privado y, por otro lado, imponiendo un currículum unificado, homogéneo, para el conjunto de la ciudadanía.

¹⁹ Sobre la globalización y sus efectos sobre la relación entre la educación y el Estado-nación ver Green (1997) y Usher y Edwards (1994).

tentativas de restauración de tradiciones y de construcción de sentimientos de herencia perpetúan inadvertidamente e incluso refuerzan las asignaturas escolares tradicionales y sus contenidos académicos clásicos”. El resultado es una profundización de la estructura balcanizada y rígida de la institución educativa que entra en contradicción con las exigencias de flexibilidad de las nuevas sociedades. Pero, en cualquier caso, cuestionan la figura del Estado-nación como agente, marco y límite último de referencia en el diseño, organización y control de la educación de las nuevas generaciones. En su lugar se asume la plurifocalidad de los agentes educativos. Además, las mayores posibilidades de autonomía que manifiestan las unidades infraestatales, aumenta su posibilidad de generar nuevas estructuras que plantan cara al papel centralizador del Estado.

La otra tensión que afronta el Estado en las nuevas sociedades se refiere a su tendencia a pensar, representar y planificar la cultura, también la escolar, desde la idea de unidad. Hay que recordar aquí que “la escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta...” (Fernández Enguita 2001: 51). En este sentido, “el supuesto subyacente tras la labor de la escuela, patente con toda claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etcétera, es que existe *una* cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie” (ibídem 2001: 51).

La imposición de un currículum académico tradicional y único para todos los alumnos ha sido la forma que el Estado ha dispuesto para afrontar la homogeneización cultural de la nación desde el sistema educativo. Pero en las sociedades contemporáneas el pluralismo es, como cimiento cultural, innegable. Surgen en estas sociedades diferentes problemas, soluciones, trayectorias, prácticas y valores que se pretenden todos igualmente válidos. De este modo, la realidad cultural es “cada vez menos una entidad global vinculada a tal o cual grupo y aún menos una ‘esencia’ que se apodera de los individuos” (Serrano 1997: 55).

Junto con la consideración de la diversidad y de la pluralidad en el seno de cada una de las culturas, es innegable la actual coexistencia en el mismo territorio de culturas diversas; es la multiculturalidad, o pluriculturalidad, vinculada entre otras cosas al fenómeno migratorio que somete a profunda crítica el currículum académico tradicional y único para todos los alumnos. La identidad nacional ya no puede describirse más a través de la lente de la uniformidad cultural ni imponerse a través del discurso de la asimilación. Ha surgido una nueva cultura “postmoderna” marcada por la especificidad, la diferencia, la pluralidad y las narrativas múltiples. Hay que decir que “para la institución escolar éste es un problema enteramente imprevisto, ante el cual se encuentra desarmada, confundida y, por decirlo de manera suave, poco dispuesta” (Fernández Enguita 2001: 51).

2.- Crisis de los ideales de la escuela de la modernidad.

La crisis de legitimidad afecta a los dos mitos de integración alrededor de los que se estructuraron las funcionalidades de la educación formal e institucionalizada en la modernidad. Pero no sólo las funcionalidades, también los ideales en torno a los que se configuró la escuela moderna se han visto afectados.

2.1.- Ruptura del consenso social sobre educación: de la socialización convergente a la socialización divergente.

En los últimos veinte años se rompe el consenso social sobre los objetivos y valores que deben perseguir las instituciones escolares. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, en épocas anteriores había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante. Es el modelo educativo del “crisol”, desarrollado en Estados Unidos por John Dewey cuando a este país llegaban

cientos de emigrantes de otras culturas a los que se trataba de “fundir” en la cultura de raíz anglosajona, basada en la idea de la democracia.

En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente. Por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios. Por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de los materiales didácticos y a la diversificación de los programas de enseñanza. El modelo del crisol ha sido sustituido por el de la “ensaladera”, en la que se mezclan diversos ingredientes con la idea de que cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes (Toffler 1990).

La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración, etc.

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad multicultural y multilingüe. Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos sólo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas, e incluso en diferentes lenguas maternas.

En verdad, el momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto, no sólo por efecto

de la emigración, sino también por el fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. Echar un vistazo a una clase de enseñanza secundaria en una escuela de extrarradio de una gran ciudad equivale a observar a diferentes elementos integrantes de las más variadas tribus urbanas: rockeros, punkies, raphtas, nuevos románticos, skinheads... etc. La diferencia entre todos estos grupos se vuelve importante para el profesor porque debajo de cada una de estas modernas tribus no sólo hay una peculiar manera de vestir; hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos. Sin embargo, no es fácil para el profesor entender a los alumnos que las componen, ya que estas subculturas y tribus urbanas nacen, florecen y desaparecen a un ritmo cada vez más rápido.

2.2.- Razón y progreso: la ruptura del proyecto educativo.

La escuela de la modernidad tenía un único proyecto educativo encarnado en un único currículo y una única forma escolar para una sociedad nacional y socialmente integrada. Se rompe la visión de la idea de sociedad y con ella la unidad del proyecto, del currículo y de la finalidad de lo educativo.

Tradicionalmente la escuela fue concebida para la transformación de las sociedades. Más allá de los contenidos que en cada época se concibieran como centrales, el proyecto de transformación social inspirado en la Ilustración constituyó el pilar fundacional de los sistemas educativos modernos. Ese proyecto abrazaba la utopía del progreso indefinido a partir de las bondades de la ciencia y la tecnología. Abrazaba igualmente la utopía de la emancipación humana, de la libertad y la igualdad de los individuos que, una vez liberados de ataduras particularistas y de explicaciones mágico-religiosas, podrían vincularse con una cultura universal, objetiva, secularizada y basada en explicaciones científico-técnicas²⁰. La institución en que todo este proceso de

²⁰ La transmisión de esta cultura universal, objetiva, exige una institución socialmente neutra. Los rasgos escolares de la modernidad tales como un lugar distinto, un tiempo propio, una disciplina específica, una distancia entre saberes escolares y actividades sociales, una construcción de un tipo particular de relación social como es el lazo pedagógico, se constituyen como indicadores de esta neutralidad.

transformación podría descansar era la educación. El proyecto moderno de transformación social y política era también y más que nada pedagógico.

Para reforzar su objetivo de neutralidad y objetividad, la escuela, y su cultura, ha de presentarse como neutral y claramente diferenciada de lo social para adquirir valor en y por sí misma. La separación entre mundo escolar y mundo social, entre escuela y sociedad, se visualiza en la supuesta autonomía de la cultura escolar. La cultura escolar es en primer lugar escolar. Dubet señala al respecto que la cultura escolar “desconfía en la misma medida de la cultura burguesa, aun cuando ésta moviliza códigos lingüísticos cercanos, y de la cultura de la economía y del trabajo. La enseñanza profesional está reducida a la porción conveniente y podríamos decir, incluso, que aparece como a regañadientes en los centros de formación de las empresas y cuando los alumnos son demasiado débiles para pretender enseñanzas más dignas” (Dubet 1999: 204). De este modo, y parafraseando a Dubet, podríamos decir que cuando la jerarquía de los valores escolares es únicamente escolar, se colocan en la cima las enseñanzas más abstractas y las que proporcionan la menor “utilidad”, en lo inmediato.

La crítica más inmediata a este supuesto es un argumento, compartido por diversas corrientes de pensamiento, según el cual la cultura escolar no es sino una construcción que legitima una perspectiva cultural particular. Los programas y la cultura escolar son una serie de construcciones contingentes y los conocimientos no pueden ser distinguidos de sus atributos sociales. De este modo, la cultura escolar no es neutra; por el contrario, no hace sino reflejar la distribución del poder en la sociedad. Quizás no esté de más recordar aquí los trabajos de Bourdieu y Passeron (1969; 1977) en este tono crítico. Según estos autores, la transmisión cultural implica necesariamente la afirmación del valor de la cultura transmitida y, de la misma manera, la desvalorización de las otras culturas posibles. Esto significa que toda enseñanza debe producir la necesidad de su propio producto y constituir como valor la cultura que tiene por tarea transmitir.

Dicho de otro modo, los que se constituyen como problemas dominantes u objeto de estudio legítimo en un momento dado, están determinados en gran medida por lo que es socialmente considerado como tal en cada época de cada sociedad. La escuela ejerce un rito de institución, en este sentido, marcando un límite entre lo que es socialmente considerado como objeto de estudio legítimo (el currículum) y lo que no lo es. De esta

forma el currículum escolar incorpora una jerarquía de formas de conocimiento el acceso a las cuales se distribuye socialmente. Este patrón es histórica y culturalmente específico y está gobernado por normas no formuladas, y generalmente tampoco reconocidas por aquellos que las ponen en práctica, pero que definen lo que es verdad, lo que es relevante, y quién tiene la autoridad para dar voz a un discurso concreto. El arbitrario cultural que supone la selección de los contenidos que formarán la cultura escolar va asociado, según Bourdieu y Passeron, a la complicidad que esta selección guarda con la cultura de las clases dominantes. Lejos de ser neutral, universal y objetiva, la cultura escolar se basa en una violencia simbólica que constituye la negación de su esencial carácter arbitrario y sesgado.

Sin embargo, pese a su clarividencia, la crítica del sesgo de clase presente en la pretendida universalidad de la cultura escolar sigue moviéndose dentro de los parámetros del cognitivismo moderno, una epistemología “que tiende a ver el mundo como pedazos de información que pueden relacionarse con problemas discretos a través de un análisis racional” (Terrén 1999: 248) y que reduce la “incertidumbre congénita del proceso de aprendizaje a una serie de tareas específicas escalonadas en una sucesión de niveles de complejidad” (ibídem 1999: 248), asociando así conocimiento con orden. Esta epistemología es afín a la idea moderna de los universales y las certezas absolutas. La clave del debate es por tanto de orden epistemológico y no sólo sociológico. La educación en la escena postmoderna cuestiona la epistemología moderna. En su vertiente epistemológica, la postmodernidad reconoce que “el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de discurso que lo interpretan” (Hassard 1993: 3, citado en Terrén 1999: 238). No hay un único y solo diseño universalmente válido del conocimiento²¹ y por tanto no puede haber un único modelo educativo ligado a un único proyecto cultural unitario.

La encarnación de esta post-epistemología postmoderna es el constructivismo²² definido por “su interés por los procesos y las destrezas del aprendizaje desarrolladas según la realidad circundante y los intereses del niño” (Terrén 1999: 244); interés por

²¹ Y afirmar esto no es plegarse a una moda intelectual más o menos pasajera, sino aceptar esta realidad del saber como un rasgo cultural asociado a las pautas organizativas y estructurales del capitalismo desorganizado con sus procesos de diversificación y segmentación de estilos y trayectorias vitales.

²² Constructivismo que inspiró los primeros pasos de la reforma educativa española de la década de 1990.

procesos que destaca, por encima de los contenidos culturales, los procesos contextuales de elaboración del conocimiento recogidos en la mágica fórmula de “aprender a aprender”.

2.3.- Confusión de límites.

Pero no basta con presentar el ideal de la razón universal como motor del progreso social e individual. Hace falta que ese ideal se santifique a partir de la forma de administrarlo. La educación es seguramente la institución de la modernidad más representativa en este sentido pues supo combinar “la energía motivacional de las ideas y la disciplina que entraña su efectiva realización” (Terrén 1999: 6).

La necesidad de combinar fe y razón parecía evidente para Nietzsche quien creía que el saber no contiene en sí mismo la fuerza para imponerse. También el saber que ofrecen las escuelas ha de apoyarse en otras fuerzas, más allá de sí mismo, para imponerse. La larga tradición de organización institucional de la escuela, los ritos asentados en torno a las formas de enseñar, las prácticas de relacionarse con los menores y de controlarlos, son algunos de los resortes que han sido usados para legitimar lo que se enseña, lo que se transmite y lo que se adquiere en la institución escolar. Como señala Gimeno Sacristán (2003: 190), “aprender en la escuela es una forma de adquirir un saber que, en muchas ocasiones, sólo se justifica en función de los propios ritos a los que está sometido”. En este sentido, es la misma tradición ritual y organizacional que caracteriza a la institución escolar la que da carácter significativo a la selección, secuencialización y sistematización de los contenidos en asignaturas.

Este proceso de selección de contenidos, de estandarización y sistematización de los mismos en la forma curricular que hoy conocemos, tiene un origen histórico en las escuelas protestantes tras la Reforma. Estas instituciones “en su afán de impulsar la enseñanza religiosa de forma disciplinada para crear un orden interiorizado que sustituyera a la imposición externa, (...) propician la creación de un orden en la enseñanza y en el desarrollo del currículum” (Gimeno Sacristán 2003:195). Dicho de otro modo, la introducción de un orden sistemático de enseñanza-aprendizaje era una

condición necesaria derivada de la puesta en curso de un proyecto de socialización concebido como pauta a seguir. En el mundo católico puede encontrarse un proceso parecido en la *Ratio* de la Compañía de Jesús²³ o en la *Guía de las Escuelas Cristianas de La Salle*. En ambos casos se recoge el *modus operandi* peculiar, ordenado y bien organizado que debe regir la vida en las instituciones: los modos de aprender, el enfoque del contenido, la ordenación de éste por unidades de tiempo, la asignación de un profesor por materia, un único método por asignatura, un mismo libro, unas mismas tareas para todos, un único ritmo de progreso para todos los alumnos, etcétera (ibídem 2003: 195).

En resumen, el programa de la modernidad diseñó una institución pública, gratuita, obligatoria, objetiva y neutral en la que fuera posible alcanzar, de forma aséptica, la instrucción universal. Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario, señala Pérez Gómez (1999: 158), “establecer un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y racionalizadas que evite los sesgos personales, tanto en el tratamiento y distribución de la información, como en la evaluación objetiva de sus efectos”. Para alcanzar ese estado de desocialización ideal es necesario disociar “los contextos académico y vital de todos y cada uno de los miembros de la institución, despersonalizar las relaciones y artificializar los intercambios, de modo que pueda elaborarse un programa mecánico de actuación que rija, a través de normas estables e impersonales, los procesos de transmisión y evaluación del conocimiento, así como las reglas de control de las interacciones horizontales y verticales” (Pérez Gómez 1999: 158).

Este sistema gestado en los inicios de la escolarización no hará sino estabilizarse cuando los esquemas tayloristas de estandarización se apliquen sistemáticamente al diseño del currículum, a la organización de las “empresas educativas” y a la gestión de

²³ La *Ratio* recoge y distribuye “responsabilidades de las figuras a las que compete mantener el orden físico, moral y pedagógico de profesores y estudiantes: qué hay que estudiar, cuántas clases de cada asignatura habrá a la semana y cuál será su duración semanal y diaria, qué se puede leer, cómo ha de estudiarse, cómo y cuándo ha de examinarse, cómo se debe corregir, cuánto tiempo hay que dedicar al estudio, cómo organizar los grupos de alumnos y por qué orden se sientan en las clases, duración de las lecciones, pasos que tiene que dar el profesor en su desarrollo, régimen de premios, cómo se adscriben los profesores a las materias, cuándo comienza y termina el curso, qué reglas han de seguirse en cada materia, cómo dictar un contenido etcétera” (Gimeno Sacristán 2003:195).

sus recursos. En este periodo, lo que inicialmente fuera de aplicación restrictiva a algunas escuelas se generaliza al conjunto de los centros que componen los sistemas educativos nacionales y no representa sino la continuación de esa pulsión por organizar el contenido desde fuera para provocar el orden que ha de producirse en el interior del alumno. Este afán por hacer de la enseñanza un ejercicio de rigor ingenieril no hará sino ensanchar la brecha entre los currículos, textos y prácticas escolares y la cultura que efectivamente está rodeando al alumno. Y este será precisamente uno de los motivos que se asocien a la crisis del funcionamiento de la escuela como institución. Nos referimos aquí no sólo a la incapacidad de competir con las culturas extraescolares más atractivas que la escolar, como pueda ser la procedente de los medios de comunicación de masas. Ni siquiera pensamos en la incapacidad, ante la evidencia de un mundo multicultural, de presentar como universal el código cultural de un grupo. Pensamos en concreto en la incapacidad que progresivamente demuestra la escuela para mantener separados los roles de alumno y niño, o joven, manteniendo fuera del recinto escolar a este último.

La escuela de la modernidad, antes de enfrentarse a los dilemas que derivan de su cambio estructural, aquel que la constituye en escuela de masas, y a los asociados con el cambio socio-cultural de la postmodernidad, podía mantener fuera de sus muros a la sociedad, sobre todo a la parte de la sociedad que pudieran traer consigo sus alumnos. Y esto era así porque la misma juventud, como categoría, gozaba de un escaso reconocimiento en la sociedad. La juventud era un episodio de la vida burguesa casi inexistente para la mayoría de los individuos que comenzaban a trabajar tras un abandono temprano de los estudios. Por tanto, el que entraba en la escuela era el alumno, no el niño ni el joven.

Sin embargo, la juventud se ha impuesto, después del baby-boom, como una experiencia de masas a medida que los estudios (moratoria para la entrada en la edad/vida adulta) se prolongaban en el tiempo y extensivamente al conjunto de la población. A medida que se alarga, la juventud ya no es una transición corta y efímera entre dos etapas del ciclo vital. Adquiere significado por sí misma como categoría social y cultural. Y la escuela debe afrontarla porque el que cruza sus puertas ya no es sólo el alumno; es alumno y joven, un sujeto que en virtud de esta última definición se identifica personal y socialmente en torno a unas pautas culturales, las de la cultura de

masas juvenil. Y para desgracia de la escuela-institución de la modernidad, los principios de esta cultura juvenil, los de la expresión y el placer, los de la inmediatez, dan la espalda a los valores cardinales de la cultura escolar de la modernidad: el trabajo, el esfuerzo, la postergación de la satisfacción²⁴.

2.4.- Igualdad formal, discurso meritocrático y justicia.

Amparándose en los criterios de objetividad, racionalidad y universalidad de la cultura escolar transmitida, el proyecto educativo de la modernidad puede desarrollar otro de sus mitos fundacionales: el de la igualdad formal de todos los individuos ante la cultura escolar, discurso que refuerza la supuesta neutralidad de la forma escolar.

En el esquema organizativo de los sistemas educativos duales de la primera modernidad, los alumnos son dirigidos a una u otra de las ramas del sistema (primaria para el pueblo, secundaria para las elites) en función de su nacimiento y no de sus rendimientos. Esto significa que la selección es social y previa a la escolarización. La escuela no interviene en el destino de los alumnos sino positivamente, esto es, promoviendo algunos alumnos elegidos (becados) en función de sus talentos. Así, en la escuela, la única fuente legítima de éxito y privilegios deviene del desarrollo de los talentos, de un discurso aparentemente meritocrático que al mismo tiempo que refuerza el carácter neutral y la imagen de justicia de la escuela, consolida el gran tránsito desde una sociedad de estatus transmitido a una sociedad de estatus adquirido (Vázquez 2002). El compromiso con la igualdad y la meritocracia se democratiza con la masificación del

²⁴ Como señala Giroux (1996:16), “en este escenario de modernismo tardío, las experiencias de la juventud occidental contemporánea se ordenan en torno a coordenadas que estructuran la experiencia de la vida cotidiana fuera de los principios unificados y los mapas de certidumbre que ofrecieron las cómodas y seguras representaciones a generaciones anteriores. La juventud se remite cada vez menos a los mapas del modernismo para formar y afirmar sus identidades; en lugar de eso encara la tarea de encontrar su camino a través de panoramas culturales descentrados que ya no están bajo el control de la tecnología tipográfica, de estructuras de narrativas cerradas o de la certidumbre de un futuro económico seguro”. Por otro lado, añade que las nuevas tecnologías, que configuran y ubican a la juventud, representan terrenos interactivos que traspasan los límites del lenguaje y la cultura modernas presentándose sin requisitos narrativos, sin complejidades de personaje, de modo que la complejidad narrativa cede su lugar a la complejidad del diseño y al ambiente sensorial.

sistema escolar durante la etapa de la modernidad organizada del Estado de Bienestar que se instituye en último garante de esa igualdad democrática.

Desde el punto de vista del funcionamiento y representación de la escuela como institución, el discurso de la igualdad meritocrática tiene una consecuencia inmediata: la homogeneidad de los públicos escolares y la concordancia entre ofertas y demandas. Existe concordancia entre el docente y su alumnado (los maestros reciben alumnos de ámbitos populares de los que también ellos proceden, mientras los profesores reciben alumnos predestinados a estudios secundarios y procedentes de sectores sociales medios y altos concordantes con su propio origen), pero también entre el alumnado. Esto posibilita establecer una relación pedagógica basada en la asunción de normas asociadas a roles y expectativas bien establecidas y pautadas²⁵.

El pensamiento crítico respecto a la supuesta neutralidad de la escuela frente a la desigualdad social adquiere cierto auge a partir de la segunda mitad del siglo XX. En ese momento comienza a crecer el descrédito hacia la fe en los efectos remediales de la educación. A partir de este momento²⁶ se rompe la “confianza depositada en el lema ‘a mayor educación mayor igualdad’, basada en una mítica armonía entre éxito escolar, desarrollo laboral y status” (Vázquez 2002: 711).

En este contexto crítico se desarrollan los estudios que muestran un evidente escepticismo sobre el poder de la educación para contrarrestar las asimetrías sociales. Podemos recordar aquí, brevemente, los trabajos que vinieron a demostrar cómo los principales criterios para la definición de la ocupación y el estatus no dependen estrictamente de variables o factores escolares. Puede ser este el caso de Baudelot y Establet (1976) o el de Bowles y Gintis (1976) quienes insisten, cada cual a su modo, en los vínculos existentes entre sistema educativo y capitalismo. Pero también podemos encuadrar dentro de esta estela de escepticismo generalizado los trabajos de Basil Bernstein (1989) y sus tipos de códigos lingüísticos que intentan explicar el “éxito/fracaso” escolar no a partir de capacidades individuales sino por el interjuego de mecanismos sociales (raza, sexo, clase social, etcétera) que refrendan las diferencias de

²⁵ La masificación y democratización escolar rompe ciertamente esa paz escolar al hacer converger en el mismo espacio, públicos heterogéneos con procedencias y expectativas diversas.

²⁶ De este período son los informes de Coleman (1966) y Jenks (1972) sobre la desigualdad educativa en Estados Unidos.

partida de los sujetos convirtiendo así las desigualdades sociales en rendimientos escolares desiguales.

Estas críticas siguen moviéndose dentro de una lógica de capitalismo organizado donde la organización educativa sigue la lógica dominante de la racionalidad planificadora sustentada tanto en la estabilidad de los mercados de trabajo y de bienes, como en la uniformización de los estilos de vida propios del industrialismo fordista. La crisis de ese mundo social organizado, y lo que aquella trajo consigo en términos de desburocratización, flexibilización de la producción y el consumo, descentralización y personalización de esperanzas, demandas y expectativas, también afectó al sistema educativo.

El primer rasgo de la nueva realidad socio-cultural que cuestiona el ideal de justicia de la escuela, se produce hacia los años 60-70 del siglo XX con la masificación y democratización del acceso al sistema escolar. Este proceso afecta esencialmente al mecanismo selectivo que ya no se sitúa antes y fuera de la escuela, en virtud de clasificaciones sociales previas a la inscripción escolar, sino en el propio flujo del recorrido escolar²⁷. Donde había criterios de selección social se colocan ahora criterios de selección escolar. La gran barrera clasificatoria ya no separa a quienes acceden a estudios secundarios de quienes no lo hacen. La barrera separa ahora a los que logran culminar con éxito su recorrido escolar de quienes fracasan y son relegados a vías de escolarización menos prestigiosas. El nacimiento se une ahora a los resultados escolares reforzándose mutuamente para producir la selección y distribución social.

²⁷ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ponían las paradojas del sistema escolar en el centro de la discusión en su libro *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (Labor, Barcelona, 1969). El punto central radicaba en que la institución escolar, lejos de reducir las diferencias sociales, se había convertido en un mecanismo que mantenía o incluso profundizaba la distancia social entre las clases. Primero, por su estructura, que ofrecía tipos de formación y guardaba destinos escolares diferenciados según la clase de que se tratara. Segundo, por la carga simbólica que fueron adquiriendo la institución escolar y los títulos que otorga, que terminaron trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social. Y tercero, por los mecanismos internos con que operan las instituciones escolares, sobre todo los destinados a seleccionar el ingreso y la permanencia, que hacen parecer “naturales” ciertas condiciones que tienen raíces estructurales. Convencidos de que las diferencias no se explican por la herencia genética, sino por el legado cultural y social, los autores se resistían a creer que las variaciones en el éxito del curso escolar se debieran a talentos innatos. Que unos ingresen en la universidad y otros queden fuera no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen, que se traducen en ventajas para los grupos de mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar.

La competencia escolar, que estaba relativamente neutralizada por el peso de la selección social anterior a los estudios, se desplaza hacia una competencia interna del sistema escolar en sí mismo. Y esta competencia interna al sistema se endurece porque no solamente opone entre sí diferentes redes de escolarización, sino establecimientos e incluso disciplinas, entidades todas ellas que mantienen relaciones de competencia a fin de atraerse los mejores públicos²⁸.

El triunfo de la lógica mercantil y de competencia escolar descrita genera en los alumnos y sus familias capacidades estratégicas para lidiar con las reglas de los distintos mercados escolares. Es lo que Brown (1990) entiende como paso de la meritocracia a la parentocracia, esto es, padres consumidores que, como tales, eligen el producto educativo más rentable para garantizar a sus hijos un mínimo de éxito según las reglas del libre mercado.

Las diferencias en el uso de recursos y estrategias racionales de desenvolvimiento en el mercado escolar es fuente de diferenciación social porque la libertad de elección, en este caso, no va acompañada de una igualación creciente de las oportunidades²⁹.

Hay que tener en cuenta además que el éxito en el manejo de las oportunidades asociadas a esta lógica mercantil se impone tanto más cuanto la multiplicación de calificaciones escolares no corre paralela a la de los empleos que se les asocian. El título no asegura como antes el empleo, pero el fracaso escolar arrastra en muchas ocasiones un fracaso social. Aquí se da una paradoja interesante: observando que los jóvenes no diplomados están más desocupados que los otros se deduce que el desempleo es un efecto de la débil formación y no un déficit crónico de la oferta de empleo, penalizando, de este modo, primero a aquellos que carecen de diplomas.

Todos estos fenómenos acentúan el carácter utilitario de los estudios y de la escuela. El sentido de los estudios se determina cada vez en mayor medida por la adquisición de bienes escolares útiles, y no tanto por los valores y los contenidos

²⁸ Frente a la organización fuerte basada en rutinas y planificación, la organización flexible basada en la cultura de la calidad y la excelencia (movimiento de escuelas eficaces) heredera de los modelos postfordistas de reorganización industrial, única capaz de adaptarse a la fluidez libre de las exigencias del mercado.

²⁹ Este podría ser el caso de los nuevos públicos escolares que se integran al sistema.

culturales de la educación que ha dejado de tener valor intrínseco. En un contexto en el que el horizonte del pleno empleo se ha difuminado, en el que, por otro lado, se ha modificado la forma de entender la relación entre el tiempo de formación y el tiempo de la vida, en el que la incertidumbre del horizonte vital campa por sus respetos, el valor de la educación se modifica, sobre todo si consideramos que progresivamente se desvanece la correlación entre educación adquirida y cualificaciones directamente optimizables en el mercado de trabajo, o lo que es lo mismo, el proyecto moderno que ve en la educación pública un mecanismo al servicio de la realización personal se altera.

En este contexto, la autoridad de lo educacional en la conducción de la vida individual se convierte en un proyecto personal. Ahora, como consecuencia del dominio de la lógica mercantil, los individuos se encuentran ubicados en un mercado limitado y deben hacer elecciones en función de los recursos de que disponen, entrando, en cada momento de la elección, necesariamente en competencia por recursos escasos. De este modo, el único factor que puede explicar la carrera escolar es personal e individual: es la obligación de elegir aunque se termine por elegir lo inevitable. Son ahora los individuos quienes se colocan en el principio de la jerarquía de la acción. El significado de la carrera escolar es individual, construido y reconstruido por cada individuo, único responsable en última instancia del éxito o fracaso de la misma. Hay aquí una realización de la individuación propia de la modernidad que algunos vivirán con normalidad y otros con angustia puesto que los recursos disponibles para este proceso se siguen distribuyendo desigualmente.

2.5.- De la autoridad a la autonomía.

Uno de los pilares del ideario pedagógico moderno, vinculado al proceso de individualización por el que el desarrollo de la persona se afirma como valor inalienable, es la formación de sujetos autónomos, sujetos liberados del peso de la tradición y capaces de independencia de juicio³⁰. Esto supone una ruptura respecto a los modelos educativos previos en la medida en que el ideario pedagógico moderno apunta a la

³⁰ En palabras de Riesman (1981), la escuela de la modernidad produciría actores indetermados.

exaltación del desarrollo individual como principio fundacional del acto educativo frente a la anteposición de lo social-comunitario característico del acto educativo premoderno³¹.

Ahora bien, la libertad y autonomía individuales sólo serán posibles a partir del conformismo que engendra la interiorización de los valores y roles universales que la escuela encarna. Como señalan Dubet y Martuccelli (1998: 12), la escuela de la modernidad “engendraba un tipo de sujeto considerado cada vez más autónomo que había interiorizado principios universales” con lo que la escuela de la modernidad “parecía capaz de formar, en un mismo movimiento, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y ‘libres’. Esta creencia (...) identificaba la socialización, la formación de actores sociales, y la subjetivación, la formación de sujetos autónomos”. Así, postulando la continuidad de ambos procesos, la continuidad de las funciones de socialización y de liberación, la educación superaba su principal paradoja: la producción de actores a la vez semejantes y autónomos asegurando al mismo tiempo la producción simultánea de la integración de la sociedad y la promoción del individuo (ibídem 1998: 12). Es el modelo de socialización clásico de la *paideia* funcionalista descrito a la perfección por Durkheim.

Una primera línea de crítica a este modelo clásico de socialización puede situarse en los trabajos de Sociología de la Educación de inspiración foucaultiana que ven en la escuela, como en la prisión, el asilo, el hospital o el cuartel, un aparato de control disciplinario (Varela y Uría 1991). Estos estudios, lejos de concebir la educación como interiorización de una disciplina necesaria para el ejercicio de la autonomía, nos la muestran como un adiestramiento de las almas, una esclavización de los individuos.

Una segunda línea crítica la encontramos en los trabajos que surgen del estudio de las interacciones escolares y de las resistencias que engendran. Este tipo de estudios, entre los cuales el de Paul Willis (1988) es ya un clásico, ponen de manifiesto los conflictos anidados en las interacciones en el seno de la clase, las disputas, las provocaciones, el juego cruzado de estereotipos. El fin de los mismos es resaltar que la

³¹ Puede consultarse a este respecto, y como ejemplo ilustrativo, el libro de Jaegger titulado *Paideia* (F.C.E., Madrid, 1990) donde se especifica con claridad la importancia que adquiere la polis como horizonte de sentido en la formación de la *areté*.

individuación no se produce a través de la socialización por simple identificación con el rol investido de autoridad. El actor no es un idiota cultural pasivo que interioriza mecánicamente las normas y valores de la institución. El individuo tiene recursos y la socialización se juega en interacciones múltiples, no siempre consensuales, en las que el actor hace y deshace su individualidad. La socialización ya no es tan sólo la inculcación de modelos culturales pasivamente interiorizados por el alumno. De hecho, puede suceder, como Willis (1988) pone de manifiesto en su trabajo por lo que respecta a alumnos de sectores populares, que a través de diversas estrategias de oposición y rechazo a la cultura escolar se realice la socialización del niño en el marco de los valores de su grupo de pertenencia.

Esta segunda línea puede enmarcarse en el contexto de un cambio general en el planteamiento de la investigación, tanto social como específicamente organizacional, que tendrá lugar hacia los años 70, momento de inicio de la crisis de la modernidad organizada. Se trata, para el caso específico del estudio de las organizaciones como es el caso de las escuelas, de un giro analítico iniciado por Meyer y sus colaboradores (1977; 1983) que pondrá de relieve el ocaso de la teoría clásica de la organización.

Cabe recordar aquí que “el discurso teórico clásico acerca de las organizaciones había tendido a centrarse en una rígida conceptualización de la organización como mecanismo racionalmente orientado hacia el cumplimiento de unos fines, es decir, como dispositivo cuya estructura está determinada por una racionalidad estipulada apriorísticamente entre los fines que persigue y los medios con que cuenta para ello” (Terrén 1999: 199). A partir de este paradigma, que de la mano de Parsons pasó a ser clásico, términos como predictibilidad, estabilidad y consistencia pasaron a ser claves en la definición de las nuevas organizaciones modernas.

El sujeto que concuerda con estas organizaciones fuertes es el *hombre organización* de Whyte (1968), el *individuo introdeterminado* de Riesman (1981) o el *individuo institucional* de Turner (1976). Es éste un sujeto perfectamente identificado con los valores de la organización, que pretende hacer coincidir prescripción y comportamiento, que persigue los logros marcados por la organización controlando y plegando a esos logros la expresión de sus impulsos más personales, que se desarrolla en el desempeño de su rol dentro de la organización.

Este modelo de organización y sujeto institucional funcionan bien hasta el momento de la crisis de la modernidad. Por lo que al diseño organizacional se refiere, esta crisis se reflejará en la sustitución del culto a la organización fuerte por el “elogio de la organización débil, flexible y compleja en la que la movilización de los recursos humanos y técnicos es considerada como la clave de una adaptación eficaz a las exigencias del mercado” (Terrén 1999: 263). El imperio de la lógica mercantil del capitalismo desorganizado implicará, pues, una transformación organizacional tal que si la utopía fordista del control, propia de la ontología modernizadora, se basaba “en la regulación y en la ingeniería social del bienestar, en la confianza positivista en la organización racional y la disección conductista de sus prácticas”, la organización educativa basada en la nueva gestión cultural “tiende a integrarse en el paradigma de la desregulación postfordista, en su desconfianza epistemológica y su visión deontologizada del mundo, en la entronización del mercado como marco natural de la libertad eficiente” (Terrén 1999: 271)

La bibliografía contemporánea sobre la gestión empresarial y el cambio organizacional muestra que las organizaciones convencionales y burocráticas (incluyendo aquí la mayoría de las escuelas secundarias y sus divisiones departamentales) no se desenvuelven bien en las nuevas e inestables condiciones de complejidad e incertidumbre extremas. La misma bibliografía señala que las organizaciones con más probabilidades de prosperar en las nuevas condiciones del mercado postindustrial y postmoderno “son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas” (Hargreaves 1996: 93). En esta línea, Rosabeth Moss Kanter y sus colaboradores (1992: 3) proporcionan una sucinta pero clara descripción del nuevo modelo organizacional:

Este modelo describe unas organizaciones más flexibles, adaptables al cambio, con relativamente pocos niveles de jerarquía formal y límites difusos entre funciones y unidades, sensibles y con capacidad de respuesta ante el medio, preocupadas por los partícipes de cualquier clase: empleados, comunidades, clientes, proveedores y accionistas. Estas organizaciones potencian a las personas para que actúen y sean

emprendedoras, las recompensan por sus aportaciones y les ayudan a incrementar su destreza y su `empleabilidad`.

Toffler (1990: 216) utiliza la metáfora del “mosaico móvil” para describir estructuras “no compuestas sobre una pared plana, sólida, sino sobre muchos paneles móviles y transparentes, uno tras otro, que se solapan, están interconectados y sus colores y formas se mezclan, contrastan y cambian continuamente. (...) En vez de una jerarquía de poder concentrado, dominado por unas pocas organizaciones centrales, nos encaminamos a una forma de poder en mosaico multidimensional”.

La vinculación de los individuos con estas nuevas organizaciones ya no es la del hombre organización. Estamos, por el contrario, ante la evidencia de trabajos como el de Leinberger y Tucker (1991) sobre los descendientes del hombre organización. Los hijos de los hombres de la organización están orientados más hacia el desarrollo y la expresión personales y no desarrollan sentimientos de lealtad ni de compromiso duradero con los valores de la organización, sólo vínculos cognitivo-estratégicos con sus normas. Podrían representar el *yo impulsivo* de Turner (1976) orientado al descubrimiento de sí mismo, al ajuste entre impulsos y comportamiento, hacia la autenticidad más allá del rol prescrito.

Los trabajos de Meyer y Rowan (1977), de Meyer y Scott (1983), y en general todo el neo-institucionalismo, pusieron de manifiesto que la relación entre fines, medios e individuos dentro de las organizaciones era menos evidente y funcional, menos predecible, menos estable y más inconsistente de lo que se suponía. Las metas de la organización no tienen por qué ser las de sus miembros ni los intereses de estos tienen por qué coincidir (Terrén 1999: 200).

La consecuencia necesaria que se deduce de esta evidencia es la de prestar mayor atención a las dinámicas microorganizacionales³², a la vida cambiante y a menudo desconcertante de las instituciones sustituyendo además el supuesto ontológico del orden por el del conflicto. A partir de este punto, el énfasis analítico ya no debería centrarse tanto en las características técnicas que garantizan la eficacia burocrática, cuanto en el juego cotidiano de sus condiciones (Terrén 1999: 203).

³² Véase, para el caso de la escuela, los trabajos de Ball (1993; 1994).

El supuesto compartido que subyace a este giro analítico es el paso del análisis de la dimensión instrumental a la dimensión sociocultural de la organización. Resulta entonces evidente que los intereses, emociones y expectativas de cada individuo trabajan para realizarse de una u otra manera frente a la cosificación del comportamiento humano, la despersonalización de las interacciones y la objetivación de las funciones y roles en la institución. Con ello se descubre que por debajo del aparentemente apacible funcionamiento objetivo y burocrático, discurre una corriente de interacciones subterráneas que, de una manera u otra, afectan el sentido del funcionamiento pretendido de la institución (Pérez Gómez 1999: 158; Díaz de Rada 1996).

El problema se agrava cuando el propósito de dichas instituciones es precisamente el desarrollo cultural de los individuos que las habitan. Como señala Pérez Gómez, “la adquisición de la cultura y su incorporación en formas activas de interpretación y acción requieren la implicación voluntaria y personal de cada individuo, que desde su singular punto de partida intelectual, afectivo y social ha de utilizar las nuevas informaciones y experiencias que se le ofrecen para reconstruir de forma consciente sus esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación” (Pérez Gómez 1999: 158-159). En tal sentido, podemos concluir que la mera organización instrumental y disciplinar de los intercambios no puede garantizar que el contenido transmitido sea incorporado al pensamiento y a la conducta de los aprendices. De hecho, “frecuentemente sólo consigue su reproducción memorística por parte de quienes, por sus deficientes condiciones de partida, o no quieren o no pueden acceder a una asimilación significativa” (Pérez Gómez 1999: 159).

Podemos encontrar una argumentación similar en los estudios de Díaz de Rada sobre la visión instrumental de la enseñanza (Díaz de Rada 1993; 1996). El argumento desarrollado sostiene que las reglas universales de acción en que se basan las instituciones se encarnan en marcos locales de sentido porque son las interpretaciones subjetivas que los participantes elaboran sobre interacciones, roles y tareas las que, en última instancia, determinan el funcionamiento de la institución. En definitiva, como señala Pérez Gómez:

La acumulación cotidiana de efectos no previstos y que proceden del comportamiento espontáneo e interesado de los diferentes individuos y grupos va minando el objetivo

funcionamiento primario de las organizaciones sociales, provocando la emergencia de nuevos y divergentes propósitos y funciones. Un elevado grado de indeterminación es inevitable en las interacciones humanas y por tanto también en las organizaciones sociales; las interacciones estratégicas e interesadas de los individuos y grupos sociales, al agregarse en movimientos convergentes o contrapuestos, no previstos en el funcionamiento oficial de la institución, provocan la aparición de un orden espontáneo no siempre compatible y en todo caso perturbador de los propósitos y del funcionamiento original de la institución (Pérez Gómez 1999: 160).

La institución deja así de ser contemplada como la organización formal de tareas, perfiles, funciones y metas claramente diferenciadas, para ser vista, y como veremos más adelante, vivida, como el marco que media los procesos de comunicación y los compromisos experienciales, la vivencia reflexiva y el desarrollo autónomo de sus miembros.

3.- Cambio educativo y sociología de la educación.

El cambio educativo ha terminado por provocar cambios en la forma de analizar la educación. De este modo, tal y como ocurriera con la sociología en general, la sociología de la educación ha evolucionado progresivamente desde enfoques macrosociológicos a enfoques microsociológicos centrados en los sujetos. Así, durante la modernidad clásica y la modernidad organizada, el modelo imperante será la *paideia* funcionalista y su intento de conciliar los imperativos de integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí mismo por el efecto propio de la educación.

Hacia los años 60-70, coincidiendo con las primeras oleadas de masificación escolar, surgen las primeras críticas de la visión idealizada del funcionalismo. Son críticas asociadas básicamente a los conceptos de desigualdad y dominación propias de planteamientos que, como los de Baudelot y Establet, Bowles y Gintis o Bourdieu y Passeron, relacionan escuela y reproducción de la dominación social. Pero estos modelos críticos no conseguirán superar algunos de los supuestos de la *paideia* funcionalista.

Surge entonces una segunda oleada de planteamientos críticos que, en la línea de superar el funcionalismo imperante, abrirán la “caja negra” que hasta entonces ha sido la

escuela para entender los procesos que se producen en su interior. Como señala Coulon (1988: 101), se deja de ver a la educación como se había visto hasta entonces, esto es, como si fuera “una caja negra que se prescinde de analizar deliberadamente, para interesarse sólo por la entrada y la salida”. En los estudios de la sociología imperante, continua Coulon, “se colocan, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edades, nivel socio-profesional de los padres, pertenencia étnica), y se obtiene, a la salida, el fracaso escolar, abandonos... de modo que el hijo tendrá el mismo oficio que el padre y la desigualdad se produce, de nuevo, pero no vemos cómo se fabrica esta reproducción en el interior de la `caja`, es decir, en la escuela”. Por lo tanto, en este periodo, junto o frente a los estudios macrosociológicos referidos a sistemas, estatus y roles, logran presencia los estudios microsociológicos preocupados por los aspectos fenomenológicos y la subjetividad.

De la mano de este giro de lo cuantitativo-macrosociológico a la cualitativo-microsociológico se produce un vuelco, que cobra auge en los años 90, del interés de los estudios hacia los procesos y los actores, de las estructuras a los sujetos, lo cual supone dar carta de naturaleza a la interacción mutua entre sistema y sujeto. Este nuevo giro en el entendimiento de la sociología de la educación representa el auge de enfoques que intentan, de alguna manera, superar los enfoques sesgadamente macro o micro sociológicos en un intento por encontrar un punto medio entre ambos. Estos estudios se introducen en la experiencia de la realidad escolar cotidiana y en los procesos que afectan a los sujetos que viven esa realidad, todo ello en la creencia de que la formación de cualquier actor social implica, por una parte, un proceso de socialización a través del cual el individuo interioriza normas y valores, y, por otra parte, un proceso de subjetivación que lleva a una diferenciación que posibilita una identidad. Dicho de otro modo, para lograr el conocimiento de un actor social, el camino no se agota en el estudio de la transmisión e internalización de un rol, como tampoco en el estudio aislado e individual de la construcción de la identidad personal. Es necesario adentrarse en el juego de la interacción entre el rol prescrito y la vivencia personal de este rol por parte de cada sujeto.

3.1.- La sociología de la educación en la modernidad.

3.1.1.- La sociología de la educación de Emile Durkheim.

Durkheim fue el primero en aplicar los nuevos métodos de la sociología para desarrollar una concepción sistemática de la naturaleza y funciones sociales de la educación³³ y en articular sus implicaciones prácticas para el Estado y la sociedad en general.

Siguiendo la tradición de Kant y Descartes, Durkheim creía que a través de la nueva ciencia de la sociología se podían generar ideas prácticas e inspirar normas sociales con las que mejorar la organización y el bienestar social de modo tal que, tanto la justicia distributiva como la armonía social, fueran posibles. La sociología podría contribuir por tanto a la creación de “una nueva ética secular que Durkheim consideró tan importante como para sustituir el papel de la religión en la estructuración del intercambio social y en la definición de la dirección de la acción social” (Sharp 1988: 32). Junto a la sociología, Durkheim destaca también el papel de la escuela como mecanismo social que debe garantizar la reorganización moral y meritocrática de la sociedad moderna y, finalmente, el Estado democrático, como órgano rector de la “sociedad orgánica” (Jerez Mir 1993: 317-318). Estos son los tres pilares fundamentales de su teoría a partir de los cuales podemos entender su sociología de la educación fundamentada en la ciencia positiva, una educación sobresocializadora y moral y una sociedad superintegrada³⁴.

³³ Durkheim establece una estrecha conexión entre lo social y la escuela y, en consecuencia, considera que la sociología es la única ciencia capaz de dar una explicación cabal de lo que ocurre en la escuela como microcosmos social. “Ante todo, dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter. Y, en efecto, entre todas las instituciones pedagógicas quizá no exista ni una sola que no sea análoga a una institución social de la que reproduce, de forma reducida y extractada, las características principales. (...) Es que, en efecto, dado que la vida escolar no es más que el germen de la vida social, al igual que esta no es más que la continuación y la floración de aquella, resulta imposible no encontrar en la una los principales procedimientos mediante los cuales se funciona en la otra. Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas. Cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos dar cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmos que es la escuela” (Durkheim 1975: 113).

³⁴ El interés de Durkheim por cultivar la razón positiva en la escuela obedece a la forma como entiende la socialización. La importancia de la enseñanza de las ciencias físico-naturales se encamina a formar una inteligencia que piense lo real como ámbito atravesado por leyes estructural-funcionales sin las que esa

No puede sorprendernos, “dada su fe en el potencial de la sociología para desarrollar una nueva moralidad secular y a la luz de su explicación del malestar social en términos de la falta de integración moral”, que pusiera tanto énfasis en la significación clave de la educación para generar cohesión social (Sharp 1988: 32). En vez de abogar por una educación ideal aplicable a todos los hombres indiscriminadamente y/o destinada a aumentar el bienestar individual, aboga por una definición no evaluativa de lo que la educación sociológicamente considerada debe comprender. De ahí su definición ya clásica según la cual:

la educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y el desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim 1975: 53).

La educación es la influencia ejercida deliberadamente por los adultos sobre los jóvenes. Al definirla así deja abierta la puerta para la consideración de su variabilidad histórica y en diferentes clases de sociedades. Pero además, para Durkheim, es la sociedad la que define la estructura y contenido de la educación buscando desarrollar con ella no el hombre natural, sino el socialmente válido. En este sentido Durkheim afirma que “el hombre que la educación debería realizar en nosotros no es el hombre

misma realidad sería impensable e inviable. De esta manera, se prepara el camino a una concepción igualmente “natural” del sistema social (Ortega 1986: 223). Para un análisis más detallado de la importancia que Durkheim atribuye a la enseñanza de las ciencias positivas ver *La evolución pedagógica en Francia* (La Piqueta, Madrid, 1982, capítulo 13 de la segunda parte) y *La educación moral* (Schapire, Buenos Aires, 1972, lecciones 16 y 17). Por otro lado, en la concepción de Durkheim el orden social tiene una base consensual. Desde su punto de vista “no existe contradicción inherente entre los intereses de la sociedad como un todo y los grupos particulares dentro de ella. Como resultado de ello no explora el potencial ideológico de las llamadas representaciones colectivas compartidas para promover y legitimar los intereses de las clases en el poder”. Por el contrario, cree que la sociedad sirve a “los intereses de todas las clases y que la aceptación de tales ideas y representaciones compartidas se desarrolla de forma espontánea” (Sharp 1988: 36). Esta concepción conduce a su visión de la educación como mero reflejo de una sociedad que es ante todo una conciencia colectiva, un todo integrado y solidario. Sin embargo, hemos de decir que esta visión es matizada en *La evolución pedagógica en Francia* (La Piqueta, Madrid, 1982), donde la educación es considerada no ya como realización social, sino como estructura estrechamente ligada a la estructura social pero no de forma abstracta sino diferenciada en cada medio social (Alonso Hinojal 1991: 43).

como lo hizo la naturaleza, sino el hombre tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna” (Durkheim 1975: 104).

En este sentido, la educación es la institución por medio de la cual la sociedad produce al hombre a su imagen y semejanza. De aquí que educación sea sinónimo de humanización. Hay que tener en cuenta que en el pensamiento de Durkheim el hombre no nace, se hace a sí mismo en la medida en que es producto de la sociedad, de los demás, es decir, en tanto en cuanto domina sus instintos animales e interioriza su cultura, y con ella adquiere nuevas cualidades, entre ellas, un determinado pensamiento y un ethos, un sistema de hábitos mentales y prácticos, una concepción de la realidad, una forma de vida, una moral concreta y una formación preprofesional.

Frente al todopoderoso ser social, y a las instancias en que delega la función socializadora, el sujeto queda sumido en la más absoluta impotencia. “La socialización es posible porque la naturaleza individual no existe. El sujeto es una entidad vacía que sin el trabajo de relleno que ejerce sobre él la educación no traspasaría nunca el umbral de la animalidad. El proceso que conduce a la génesis de la personalidad sólo es factible si se eliminan los escasos ingredientes naturales que previamente a su socialización se encuentran en el hombre” (Ortega 1986: 222). Esa creación social del hombre por la educación, es decir, como socialización, es una constante en su obra y queda bien reflejada en el siguiente texto:

La educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejen de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación (Durkheim 1975: 53-54).

Puede concluirse entonces que la educación consiste en la transmisión de una determinada visión del mundo, de la sociedad y de la cultura y de un conjunto de

actitudes y hábitos morales coherentes con ella, actitudes y hábitos que pasan a constituir el núcleo de la personalidad de los individuos en sociedad.

Partiendo de estos supuestos es fácil concluir que “a la educación le va a corresponder desempeñar el siguiente repertorio de funciones: i) dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica que se desprende del saber positivo, ii) construir la personalidad individual con una naturaleza homóloga de lo social y, iii) conferir al orden social una cobertura axiológica que lo mantenga protegido de convulsiones y conflictos” (Ortega 1986: 223). Pero en realidad todas estas funciones pueden sintetizarse en un sólo objetivo: la producción del tipo medio útil para la sociedad nacional.

El cometido central de la educación, por tanto, no estriba en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de conciencias. La escuela tiene como función primigenia la edificación del sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que autónoma y mecánicamente desencadenan y encauzan toda posible manifestación de la conducta individual.

Por otro lado, en la perspectiva de Durkheim, “la diversidad de necesidades pragmáticas, requeridas por el orden social, conduce a la especialización de sus órganos, o sea, a la individualización de los sujetos. Cada singularidad individual viene a ser el respectivo correlato de una función social” (Ortega 1986: 224). El individuo no es, por tanto, resultado de propiedad intrínseca alguna, sino producto de necesidades sociales y en cuanto tal reducible a la tarea específica en que ha sido socializado. La individualización, en suma, es la consecuencia de la solidaridad orgánica.

Pero la individualización es imposible sin la disciplina, dado que aquella consiste en la acción orientada conforme a normas impersonales, las específicas de cada rol. El individuo normal, el sujeto orgánicamente solidario, es confundible con la disciplina misma. No hay otro medio más idóneo para esta socialización individualizadora que la disciplina que ajusta respetuosamente la conducta a las reglas sociales. Sólo así se puede convertir al ser egoísta y asocial en hombre disciplinado y solidario, es decir, en persona integrada en la sociedad civil. De este modo, la libertad y la autonomía individuales contribuyen a reforzar más la cohesión colectiva.

La encargada de producir individuos y de inculcar la disciplina pertinente será la instrucción escolar. Para ello, la escuela “delimitará un grupo social como ‘infancia’, una etapa psicológica necesitada de tratamiento disciplinario a fin de lograr la construcción social del individuo. (...) La escuela, a su vez, se define como espacio moral envolvente y organizado, dotado de una sólida constitución normativa, ordenado minuciosamente en su estructura espacial y en su ritmo temporal para permitir en todo momento el control y la vigilancia de las conductas (Ortega 1986: 225-226)”³⁵.

La escuela ha de preparar a los hombres para ser portadores de una ley impersonal, para actuar de acuerdo con papeles objetivados (Durkheim 1972: 165). En este sentido, y como apunta Ortega (1986: 227), “el sujeto humano cuenta en la medida en que es portador de alguna específica función del conjunto solidario. La esencia humana es topológica y relacional: depende del lugar ocupado y de la cooperación establecida con otras posiciones sociales. El hombre se construye y amuebla merced a la irrupción en él de un fragmento de la estructura social; por ello existe sólo porque previamente a su existir se da una precondition decisiva: un lugar social que ha de personificar”³⁶. De ahí el sentido que para Durkheim tiene el concepto de tipo normal o tipo medio³⁷, entendiendo lo normal como promedio. Para Durkheim, “los sujetos particulares cuentan poco una vez que abandonan su acción de colaboradores en la conservación del estado normal de la sociedad. Por otro lado, en tanto en cuanto es definido en términos de posición social, el sujeto es visto como portador de unos

³⁵ Una perspectiva muy esclarecedora sobre el tema de la disciplina escolar puede encontrarse en Foucault (1992).

³⁶ Simmel ha sabido expresarlo certeramente: “Suponer que el individuo ocupa y debe ocupar un puesto que ningún otro puede llenar; creer que este puesto le aguarda, por decirlo así, en la organización del todo, y que debe buscarlo hasta encontrarlo; pensar que gracias a este carácter incomparable, único del ser y a la diferenciación del trabajo, se cumple tanto el sentido social como el psicológico y el metafísico de la existencia humana, constituye un ideal del individualismo que indudablemente no tiene nada que ver (o incluso está en contradicción fundamental) con aquella idea del ‘hombre en general’, de la naturaleza humana, que existe por igual en todos, y que sólo necesita de la libertad para hacerse efectiva” (Simmel 1986: 761).

³⁷ “El tipo medio es el ideal humano a que aspira la democracia industrial. Es el sentido que tiene el concepto de individualidad en el siglo XIX. Mientras que en el pensamiento ilustrado el ideal se cifraba en la libertad por la supresión de una organización social, política y económica retrógrada, la reacción conservadora y el positivismo convierten al sujeto en una realidad de naturaleza bien distinta al ser genérico o universal que proclamaron los defensores de la razón” (Ortega 1986: 228).

caracteres mostrencos que virtualmente pueden ser atribuidos a todos los hombres” (Ortega 1986: 228).

El hombre así constituido queda reducido a la obediencia a una realidad distinta a él pero que, a la vez, es indistinguible de él. De hecho, “al hacerse más persona, al realizarse conforme a la concreta moral profesional que le corresponde, el individuo realiza mejor su destino que es confundible con el del ser impersonal que es la sociedad; al volverse sobre sí mismo, al hacerse reflexivo, asume la identidad de una entidad que no es la suya pero sin la cual tampoco existiría su yo personal. Sólo se es auténticamente persona cuando a través nuestro se expresa la sociedad” (Ortega 1986: 230).

De este modo, en sus escritos sobre educación Durkheim deja muy poco espacio para el pensamiento y la acción individual, sobre todo del alumno. Cuando discute las relaciones entre profesor-alumno, parece retornar a actitudes apropiadas para individuos pertenecientes a sociedades caracterizadas por una *solidaridad mecánica* y donde la religión constituye la fuerza integradora fundamental. Un ejemplo, es la forma en que describe al profesor como sacerdote de la nueva ética secular:

Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. El también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el interprete de su dios, él es el interprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella (Durkheim 1975: 71).

Si el profesor/maestro es el sacerdote que interpreta la palabra y doctrina de una persona moral y trascendente (Dios/sociedad), lo que se espera del estudiante/alumno es que se comporte como los “fieles” de una comunidad de creyentes que aceptan esa palabra inspirada sin cuestionarla.

Tenemos por tanto una concepción del sujeto como sujeto sobresocializado, aceptador pasivo de un programa que repite y reproduce. Tenemos también una concepción de la educación como socialización pasiva, mecánica, en la que las estructuras conforman las conciencias.

Por lo tanto, según lo expuesto hasta el momento, “la educación legitima el orden social al ensamblar, en una misma unidad, sujeto físico y posición social, confiriendo al primero la necesaria lealtad (identidad personal) y disciplina (sentido del deber) como para `ver` el mundo por los `ojos` del ser social” (Ortega 1986: 235).

3.1.2.- La sociología de la educación en la modernidad organizada: el Funcionalismo.

La teoría funcionalista es el paradigma dominante en las Ciencias Sociales durante el período que hemos venido denominando modernidad organizada. La aceptación política y científica de esta teoría viene determinada por los condicionantes sociales, políticos y económicos de ese momento lo que explicaría, igualmente, que el análisis funcionalista de la educación se haya centrado en ver las relaciones que existen entre el sistema educativo y las necesidades del sistema social en su conjunto.

Desde el punto de vista económico, el crecimiento y la productividad son dos objetivos básicos a lograr mediante la cualificación de la fuerza de trabajo. El sistema educativo contribuye al logro de este objetivo desarrollando los recursos humanos que necesita toda sociedad industrial moderna. Frente a las sociedades preindustriales en las que la división del trabajo está poco desarrollada y la preparación para las mismas puede realizarse a través del aprendizaje directo en el propio trabajo, la industrialización trae consigo cambios en la estructura ocupacional con la consiguiente aparición de nuevas ocupaciones que exigen niveles de capacitación más elevados. Las teorías del “capital humano”³⁸, situadas en este contexto, conciben la educación como una importante inversión productiva lo que les lleva a preocuparse por los problemas de la falta de aprovechamiento de las capacidades disponibles en la sociedad.

Por otro lado, la compleja división del trabajo de las modernas sociedades industriales exige mecanismos eficientes de selección que sitúen a los individuos según sus capacidades y competencias en los puestos para los que son más aptos. Esta función de selección puede ser cumplida por la escuela en la medida en que permite organizar la

³⁸ Un ejemplo paradigmático de este tipo de teorías lo encontramos Schultz (1961).

distribución de los individuos en los diferentes puestos de la división del trabajo de acuerdo con criterios objetivos y racionales. Desde esta perspectiva, “la educación aparece como mecanismo institucional orientado a conseguir la adscripción de las personas más capacitadas a las posiciones que suponen unos conocimientos y unas responsabilidades mayores” (De Pablo 1986: 165). De este modo, “la educación, al tiempo que ajusta recursos humanos y necesidades sociales al nivel del sistema social, representa en el plano individual un cauce de ‘movilidad’ y un instrumento de ‘igualación’ social, al basar la selección de los individuos (...) en criterios de capacidad, motivación y esfuerzo personal (ibídem 1986: 165). De este modo, el interés público por la educación se centra también en su potencial como mecanismo eficaz de legitimación de la política de igualdad de oportunidades de los Estados de Bienestar. Éste es el tipo de argumentación desarrollada por los teóricos de la estratificación social³⁹.

Por último, se argumenta que la educación contribuye a la cohesión social al transmitir a las nuevas generaciones el núcleo de valores centrales que predominan en ella. Los contenidos del currículum escolar y el proceso de socialización que tienen lugar en la escuela, exponen a todos los alumnos, independientemente del medio social y cultural del que proceden, a una misma “cultura común”. Se desarrolla, así, en ellos el conocimiento necesario sobre las instituciones de la sociedad en que viven, así como los valores y formas de comportamiento que han de caracterizar más tarde su vida como adultos⁴⁰.

Esta visión general del sistema educativo como sistema adaptado a las necesidades de la sociedad, a cuyo progreso y desarrollo contribuye, aparece claramente recogida en la obra de Talcott Parsons, *The School Class as a Social System. Some of its Functions in the American Society*⁴¹. La relación entre educación y sociedad se presenta

³⁹ Puede consultarse la argumentación de estos teóricos en Davis y Moore (1945).

⁴⁰ Un representante de este enfoque es Robert Dreeben quien, en su estudio sobre el contenido del aprendizaje en la escuela, puso énfasis en el análisis de las normas que la escuela transmite con carácter permanente en el proceso de socialización, en especial, las normas de independencia, logro, universalismo y especificidad. Puede encontrarse su teoría en su libro *On what is learned in school* (Reading, Addison-Wesley, 1968). En España se publicó uno de sus capítulos en la revista *Educación y Sociedad* (1990, núm. 7) con el título “La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad”.

⁴¹ Publicado originalmente en el año 1959 en la *Harvard Educational Review* (vol. 29, nº 4), pueden encontrarse sendas versiones en castellano en *Educación y sociedad* (1990, nº 6) y en el libro de A. Grass

en Parsons ligada tanto a su concepto de acción social como a su análisis de la organización social en torno a subsistemas sociales y al estudio de las funciones sociales de la socialización (Guerrero Serón 2003: 145). Parsons parte del problema de la unidad de la acción como el conjunto formado por un actor que proyecta unos fines en una situación. En un principio supone el comportamiento intencional del actor (Weber), al acordar los medios con los fines. En su antiutilitarismo, los fines son dados por la cultura como en Durkheim. Quedaría el margen de la elección de los medios, que en principio pueden ser objeto de cálculos racionales. Pero al fin y al cabo no se escoge arbitrariamente dentro de un conjunto abierto de medios para que se adecuen al logro de unos fines que son dados por la cultura. Estos medios son normas, reglas, roles sociales y mecanismos de control proporcionados por el propio sistema de la acción y compartidos por los actores. La propia motivación del actor para emprender sus acciones depende de haber integrado en su personalidad las razones para actuar y para desear fines comunes. Sin virtudes individuales y colectivas que se correspondan no hay intercambios sociales.

Este esquema desemboca en una concepción integradora de la acción donde la iniciativa individual es poca pues se termina resaltando la interiorización del sistema por los actores mediante la incorporación de normas y roles en la personalidad; normas y roles que institucionalizados posibilitan la acción del actor al conformar su personalidad. Como resultado, “los individuos son más funcionales y adaptadores que innovadores y las relaciones sociales se conciben como roles normados que reenvían a valores” (Luna Benítez 2000). De este modo, la teoría de Parsons desemboca también en la importancia de la socialización; por un lado, la cultura, lejos de ser simplemente una autoridad frente al individuo, se constituye como un ideal del yo; por otro lado, el despliegue de la acción social no incluye la distancia entre actor y sistema y, menos aún, la distancia del actor respecto de sí mismo (Luna Benítez 2000).

Hay que añadir además que Parsons niega en su teoría un hecho hoy incuestionable: la heterogeneidad, e incluso la antinomia, de los valores. Y esto es así porque Parsons “coloca su dimensión analítica de la acción dentro de *las problemáticas del orden*, puesto que el mundo de los valores es para él estable e integrado. La

(ed.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Narcea, Madrid, 1985).

conclusión general (...) es el predominio de la noción de sociedad: el actor es un reproductor activo de sus parámetros, lo cual lo define como social (Luna Benítez 2000).

Partiendo de estos parámetros se entiende que para Parsons la educación, como proceso funcional, tenga como uno de sus objetivos últimos la integración de las nuevas generaciones en el sistema social lo cual se logra mediante un proceso de formación tanto técnica como anímica. La formación técnica incluye el desarrollo de determinadas capacidades y compromisos sociales, necesarios para la vida adulta, esto es, adquirir las habilidades precisas para ejercer los roles adultos tal y como los demás esperan que se desempeñe cada rol determinado. La formación anímica supone la adopción de una serie de actitudes que implican la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad (Guerrero Serón 2003: 147-148).

Parsons atribuye una segunda función al sistema escolar: la de la distribución social a través de un proceso selectivo integralmente clasista donde el criterio más importante es el rendimiento escolar del alumno. La clave del proceso descansa “en una sutil combinación de la igualdad de partida con la desigualdad de destino: es necesaria la igualdad de oportunidades para todos para que el sistema de desigualdad a que conduce la socialización escolar se legitime a partir de la aceptación meritocrática de los efectos desiguales de la retribución selectiva del rendimiento” (Guerrero Serón 2003: 149). En palabras del propio Parsons:

Probablemente la condición básica que informa todo este proceso la constituye el hecho de que existen determinados valores comunes compartidos por los dos órganos de la sociedad adulta involucrados en dicho proceso: la familia y la escuela, que en el caso presente están representados por la valoración del *rendimiento*. Esta valoración incluye, sobre todo lo demás, el reconocimiento de la legitimidad del sistema que premia de modo distinto los diferentes niveles de rendimiento, siempre y cuando haya existido una igualdad de oportunidades y siempre y cuando la retribución al mejor rendimiento consista en que los mejores obtengan oportunidades de éxito al más alto nivel. De todo lo dicho se desprende que en el aula de primaria cristaliza el principio fundamental americano de la igualdad de oportunidades, puesto que en la misma se combinan dos valores complementarios, que son, la igualdad en principio y la distinta valoración del rendimiento (Parsons 1990: 186).

También la función de selección contribuye al mantenimiento del orden. En la medida en que la diferenciación existente en la estructura social se considera justa e

indispensable para el funcionamiento de la sociedad, el conflicto no es posible ni en la estructura ni en el propio subsistema educativo porque los propios individuos perciben la educación como un mecanismo adecuado de acceso a las vacantes escasas de la estructura (Bonal 1993: 353).

Las dos funciones que Parsons atribuye al sistema escolar remarcan el papel funcional de la escuela respecto al orden social. Los valores dominantes de este orden son transmitidos por el sistema educativo e interiorizados por el individuo. Existe por tanto en la teoría de Parsons una ecuación entre educación y socialización entendida esta última como interiorización de reglas y normas sociales y como aprendizaje de roles.

De todo lo dicho puede deducirse un cierto reduccionismo explicativo en la argumentación de Parsons. De hecho, desconoce la estructuración dual de la cultura, de la educación y de la moral y, con su interpretación normativista idealista, prescinde del análisis de la base material de la cultura y de la educación. Parte de un doble supuesto muy discutible: la neutralidad moral del sistema escolar y su lugar central como mecanismo de reproducción social y cultural. El segundo de estos supuestos sólo puede mantenerse desde una concepción mecanicista y reduccionista de la socialización que olvida la acción social de los sujetos y el conflicto social y será puesto en cuestión por teorías posteriores.

3.2.- Los modelos críticos.

La crisis en que se encuentran sumidos los sistemas educativos a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, como consecuencia de la crisis económica de 1973, hace surgir alternativas teóricas al funcionalismo.

La primera de estas alternativas está constituida por las llamadas *teorías de la reproducción social* y *teorías de la reproducción cultural*. Las teorías de la reproducción social se centran en la importancia que tanto el conflicto como la ideología tienen en el desarrollo de la institución escolar. Su tesis, en esencia, considera “que la escuela no es una institución ideológicamente neutra que asigna a los individuos en una sociedad de consenso, sino que responde a los intereses de la clase capitalista dominante” (Bonal

1993: 357). Así, la función principal de la institución escolar “no es proporcionar oportunidades de ascenso en la estructura social sino reproducir las relaciones sociales de producción que perpetúan la desigual división del trabajo entre clases sociales y transmitir la ideología dominante a toda la sociedad” (Bonal 1993: 357). Por su parte, las teorías de la reproducción cultural centran su análisis en “cómo la escuela actúa en el proceso de la reproducción social mediante la reproducción de la cultura” (Guerrero Serón 2003: 196).

A esto debemos añadir que es en este momento cuando se produce el cambio en el discurso teórico sobre la organización educativa al que ya hemos aludido con anterioridad. Como señalamos entonces, el discurso organizacional evoluciona desde su concepción como mecanismos racionales que ajustan medios y fines en términos de predictibilidad y estabilidad, a su concepción como mecanismos complejos en los que la relación entre fines, medios e individuos resulta menos funcional de lo que se define a priori. Esta nueva perspectiva dio lugar a una nueva serie de análisis cuyo centro de interés estaba ahora localizado en las dinámicas micro-organizacionales, en la dinámica vida interna de las instituciones, en el conflicto y no en el orden.

En este contexto se sitúan la corriente subjetivista y la llamada *Nueva Sociología de la Educación* inglesa. Este nuevo enfoque plantea la necesidad de reorientar el estudio de las organizaciones hacia una sociología de sus prácticas culturales de modo que, a partir de ahora, el énfasis analítico ya no debía centrarse tanto en las características técnicas que garantizan la eficacia de la burocracia como tipo ideal, cuanto en el juego cotidiano de sus condiciones de legitimidad. Igualmente, este nuevo enfoque se entiende en el contexto de la “conspiración de la etnografía” (Feito 1988 y 1997) que a través de la observación y la antropología de campo prestó atención a una fenomenología de la relación pedagógica. En resumen, este nuevo enfoque subjetivista plantea la necesidad de orientar los trabajos de investigación hacia los procesos que se desarrollan a un nivel “micro” desde el supuesto del resquebrajamiento del mito del orden y el redescubrimiento del sujeto agente.

3.2.1.- Teorías de la reproducción.

3.2.1.1.- Teorías de la reproducción social.

Los ejemplos más destacados de este enfoque son la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis y el trabajo sobre la escuela capitalista en Francia de Baudelot y Establet.

Bowles y Gintis publican en 1976 un polémico libro sobre la escuela capitalista⁴². En él defendían su tesis sobre la correspondencia entre las relaciones sociales en el mundo de la escuela y las relaciones en el mundo de la producción. Tanto la escuela como el mundo del trabajo se estructuran del mismo modo, esto es, a partir de un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al individuo del control sobre lo que produce o sobre lo que debe aprender. La escuela incentiva a los estudiantes a través de un sistema de premios en forma de calificaciones al igual que el empresario capitalista recompensa al trabajador en función de su productividad. Asimismo, a través de la inculcación ideológica, el sistema educativo desarrolla en los individuos un sentido de identidad de clase y unas formas de comportamiento que se adecuan a los diferentes perfiles laborales. De este modo, los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y a actuar según las normas mientras que las clases privilegiadas adquieren un sentido de autonomía indispensable para el desempeño de tareas de dirección y control.

Por su parte, Christian Baudelot y Roger Establet (1976) pretendieron mostrar la contribución de la escuela a la reproducción de la división social del trabajo y de las clases sociales. Para ello, procedieron en primer lugar a diferenciar dos redes escolares dentro del sistema educativo francés, a las que denominaron “primaria profesional” y “secundaria superior”, las cuales resultaban distintas tanto por la base social de su reclutamiento como por las posiciones en la división social del trabajo a que conducen. Seguidamente analizaron las orientaciones pedagógicas empleadas en una y otra red para alumnos del mismo grupo de edad. De este modo pretendieron demostrar que la cultura que se transmite a unos y a otros es distinta al igual que lo son las relaciones que entabla

⁴² Hay versión en castellano titulada *La instrucción escolar en la América capitalista*, publicada por la editorial Siglo XXI en 1985.

el alumno con el saber. Oponiendo la red primaria a la secundaria encontraron la propedéutica frente a la repetición, el culto al libro frente a la lección de cosas, el problema matemático frente al ejercicio de cálculo, la disertación frente al dictado, el estímulo de la emulación frente al dejar hacer, lo abstracto frente a lo concreto, etc. (Fernández Enguita 1990: 165).

3.2.1.2.- La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron⁴³.

Desde los años sesenta el trabajo de Bourdieu y Passeron en el Centre de Sociologie Européenne de París venía centrándose en el estudio de la transmisión de la cultura. Este trabajo culminó con la publicación de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* en 1970 (Laia, Barcelona, 1977).

Cuestionando la aparente neutralidad del sistema de enseñanza, los sociólogos franceses analizan los mecanismos empleados por el sistema escolar para reproducir la cultura dominante, contribuyendo, de paso, a la conservación y al reforzamiento de las estructuras sociales vigentes. Tal es el marco en el que se inscribe su teoría sobre la *violencia simbólica* (De Pablo 1986: 168). Bourdieu define así el concepto:

Al definir tradicionalmente el 'sistema de educación' como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, a ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que, tal como puede observarse en

⁴³ Aunque suele citarse a estos autores como los principales representantes de las teorías de la reproducción cultural creemos que los primeros trabajos de Bernstein, en los que desarrolla su tesis sociolingüística (Bernstein 1989), no se aparta sustancialmente de los planteamientos del modelo de la reproducción de Bourdieu cuyos trabajos considera complementarios a los suyos y con el que colabora e intercambia ideas durante un tiempo. En el desarrollo de su tesis sociolingüística Bernstein se orientó hacia el análisis de las distintas formas de estructura de la comunicación lingüística en la familia en función del origen social de la misma; así, la clase obrera utiliza un *código restringido* mientras que la clase media utiliza un *código elaborado*. Para el niño de clase obrera la incorporación a la vida escolar conlleva un cambio cultural y simbólico importante puesto que en la transmisión educativa la escuela sólo utiliza y valora el código elaborado. La utilización por parte de la escuela del código elaborado no es casual sino que implica una forma de control social de clase que expresa la distribución del poder en la estructura social.

Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se funda en el postulado tácito de que las diferentes AP (acciones pedagógicas) que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la `sociedad`. En realidad, por el hecho de que se correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados), constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases (Bourdieu y Passeron 1977: 51).

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas (Bourdieu y Passeron 1977: 44).

Ahora bien, ejercer esa violencia simbólica será, para Bourdieu, precisamente la principal función del moderno sistema de enseñanza. Es decir, la escuela “crea habitus⁴⁴ que son transferibles a otros campos sociales. Y lo hace a través de la violencia simbólica que legitima su poder arbitrario. Su cultura es producto de una selección cultural y productora de una selección de los estudiantes. Quienes debido a su posición pertenecen a la cultura seleccionada serán los que tengan éxito y los demás serán excluidos” (Giroux y Flecha 1994: 102-103). De este modo se legitima la reproducción de las jerarquías sociales trasmutándolas en jerarquías escolares. Así lo expresa Bourdieu:

Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases, disimulando la selección social bajo las

⁴⁴ “Habitus es el sistema de enclasmiento de las prácticas que producen los agentes (no sujetos). Se trata pues de una estructura estructurante de los agentes, en función de la posición que ocupan en los campos de fuerza o luchas entre los grupos o clases” Por otro lado, “habitus es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables. Se trata pues también de una estructura estructurada” (Giroux y Flecha 1994: 102).

apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares (Bourdieu y Passeron 1977: 207).

Pero además, para desempeñar bien sus funciones sociales, la dependencia de la escuela respecto de los grupos sociales dominantes tiene que permanecer oculta. Es decir, el sistema educativo debe dar una imagen social de neutralidad y autonomía. Mientras, internamente, modela la psique de los individuos inculcándoles el sistema de actitudes y de hábitos mentales y morales más coherente con las relaciones de fuerza que definen la estructura básica de una determinada formación social, la escuela tiene que aparecer también como una institución autónoma e independiente. Naturalizando las prácticas pedagógicas, “la exclusión tomará la forma de autoexclusión en la representación que los agentes se hacen de su propio papel” (Giroux y Flecha 1994: 103).

A primera vista el modelo explicativo de Bourdieu y Passeron puede parecer típicamente “culturalista” puesto que en él las desigualdades de éxito escolar son atribuidas a la disparidad cultural y moral de los distintos grupos y clases sociales; y, según esto, el igualitarismo formal del sistema de enseñanza se limitaría a canalizar dichas desigualdades culturales previas, transformándolas espontáneamente en desigualdades sociales estructurales. Pero el modelo real es algo más complejo. En primer lugar, no hay neutralidad, sino “arbitrariedad” cultural por parte de la escuela. Y, además, esa arbitrariedad se impone de tal forma que queda socialmente legitimada. Ese es precisamente el papel de la violencia simbólica, es decir, la imposición sutil de una cultura arbitraria por parte de la clase dominante. Y el éxito general con el que el sistema de enseñanza desempeña dicha función tiene su mejor confirmación en la continuidad social de la idea de equidad y universalidad de la escuela (Sharp 1988: 65-73).

La lucha por el control del sistema educativo es una lucha desigual. Ciertamente, el acceso y la permanencia en el sistema educativo no depende únicamente del capital cultural relativo de cada sector social. También es determinante el ethos característico de cada clase. Sin embargo, puesto que el ethos de clase o grupo de status depende directamente de su capital cultural, las clases más débiles no tienen grandes expectativas

escolares. Ello es así porque son conscientes de sus posibilidades reales de promoción social objetiva de modo que aprenden a adaptar dichas expectativas a la realidad.

En resumen, la función principal del sistema de enseñanza es, más allá de la específicamente técnica y económica, o de la estrictamente culturalista, la reproducción de la cultura como instrumento de la reproducción social. Esto se traduce en un triple objetivo: inculcar, transmitir y conservar la cultura; reproducir la estructura social y sus relaciones; enmascarar esta función social con la ilusión de su autonomía y de su neutralidad.

Ciertamente este enfoque de la sociología de la educación no es un enfoque idealista; tras el sistema de enseñanza existe una estructura social previa que le condiciona y que es reproducida “culturalmente” mediante la violencia simbólica que está, efectivamente, en el origen de la producción de los hábitos personales que finalmente reproducen las estructuras y relaciones de poder originales.

Pero, pese a la riqueza del análisis de Bourdieu, su sistema, excesivamente abstracto, desconoce la complejidad de la sociedad y la cultura reales y sus contradicciones y dinamismo característicos (Carnoy 1985: 29-32). Por ejemplo, la transmisión de la cultura burguesa a los propios hijos de la burguesía no se produce sin problemas sino que encuentra siempre determinadas resistencias, incluso dentro de la misma clase burguesa. Además, junto a la cultura dominante, existe la cultura popular, con su dinámica propia, y las contradicciones entre ambas. Tampoco debemos olvidar que los poderosos no imponen siempre su cultura, o no la imponen en el mismo grado, y los dominados pueden incluso aprovechar la experiencia de la escuela controlada por la clase cultivada, y sus aliados de clase, para reforzar sus propias posiciones en la lucha social. En definitiva, el mundo de Bourdieu es un mundo cerrado y tenebroso, en el que la presión de las estructuras acaba siendo tan férrea que no hay escapatoria posible. Falta en él la base teórica necesaria para la producción de una visión y de una política alternativas (Willis 1986: 17-22), hasta el punto de que, como se ha dicho, parece que estamos ante una especie de “hiperfuncionalismo del revés” o “funcionalismo de lo peor” (Sharp 1988).

En este sentido, podemos encontrar otro punto débil de su teoría en su concepción del agente⁴⁵. Según Bourdieu “el carácter de juego de la acción permite a los agentes engendrar una infinidad de jugadas adaptadas a la infinitud de situaciones posibles que ninguna regla puede prever. Las estrategias de los agentes no les convierten en calculadores racionales ni están mecánicamente determinados por sus posiciones. También dependen de la interrelación entre las representaciones que todos los agentes implicados se hacen de la situación” (Giroux y Flecha 1994: 102). Esta concepción del agente como jugador estratégico le sitúa en la heterodoxia del estructuralismo pero no en una alternativa al mismo. Al final, todo lo que ocurre en la escuela, en el campo educativo en general, está determinado por las estructuras y el proceso de socialización tal y como se concibió en su definición canónica sigue implícito en su teoría.

Puesto que su intento por desligarse de algunos elementos del estructuralismo no fue fructífero, si hubiera que ponerle una etiqueta sin duda la más adecuada sería la que él mismo se atribuye, es decir, la de un *estructuralismo constructivista* o un *constructivismo estructuralista*.

3.2.1.3.- Crítica a las teorías de la reproducción.

La crítica fundamental que puede hacerse a estas teorías es que, pese a plantearse como reacción frente al funcionalismo, no consiguieron superar sus supuestos, en especial, los referidos a la vinculación entre educación y sociedad. De hecho podríamos afirmar con Enrique Martín Criado (2001) que ambos enfoques, con matizaciones, explican esta vinculación desde la misma hipótesis pedagógico-funcionalista, según la cual, el sistema escolar es un instrumento que se explica por sus funciones sociales. Estas funciones serían: a) una función de socialización en una “cultura” (según el funcionalismo) o en una “ideología” (según las teorías críticas) común para todos, así como en culturas específicas de acuerdo con la posición ocupada en la división del trabajo; b) una función de legitimación del orden social basada en la selección y distribución de los recursos humanos, justa y meritocrática para los funcionalistas,

⁴⁵ Para una visión crítica más detallada de la teoría de Bourdieu, ver Sharp (1988) y Bernstein (1988).

clasista y reproductora para los teóricos críticos. Para lograr sus funciones el sistema escolar es visto en una doble perspectiva:

a) como conjunto internamente integrado. La escuela puede cumplir sus funciones al contar con una organización internamente integrada donde cada parte justifica su existencia por la contribución que realiza al mantenimiento del conjunto del sistema. Así, para el funcionalismo, las distintas etapas de la escolarización tienen su específica función en la socialización en valores universales y específicos de cada categoría social. En los autores de la reproducción social, las distintas redes escolares tienen el papel de inculcar la ideología burguesa de manera distinta en función de la posición en las relaciones de producción. Finalmente, para los teóricos de la reproducción cultural todas las características organizativas del sistema escolar cumplen funciones de reproducción y legitimación del orden social mediante la autorreproducción de la institución (Martín Criado 2001: 2).

b) como conjunto armoniosamente integrado con las instituciones externas. Respecto al mercado de trabajo, la escuela aseguraría la formación de trabajadores especializados mediante la inculcación de hábitos y normas (Parsons, Bowles y Gintis); respecto a la estratificación social, la escuela aseguraría la distribución justa de las personas en las posiciones estructurales correspondientes en función del mérito (Parsons) o reproduciendo de manera legítima la estructura de clases (Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron); respecto al sistema político, la escuela aseguraría la creación de sujetos autónomos y libres para la sociedad democrática (Parsons) o sujetos sujetos por la ideología burguesa (Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron) (ibídem 2001: 2).

Podemos concluir entonces que las teorías de la reproducción no consiguen superar la ecuación que iguala educación con socialización planteada por Durkheim y mantenida después por Parsons y el funcionalismo. Más aún, no superan el concepto de socialización subyacente a la perspectiva imperante durante la modernidad organizada. Las dos perspectivas, tanto el funcionalismo como las teorías de la reproducción, entienden la socialización como proceso de interiorización normativa y cultural que produce un ajuste entre actor y sistema. La diferencia entre estos enfoques es que mientras los funcionalistas consideran que el ajuste entre actor y sistema es el pilar de la

autonomía personal sobre el que se fundamenta la lógica de la modernidad, los teóricos críticos tienen una visión desencantada del proceso y de la misma modernidad ya que la sociedad no es sino un conjunto de estructuras de poder que inscriben sobre el individuo los ejes del sistema social. Con ello la autonomía se convierte en una ilusión subjetiva (Dubet y Martuccelli 1996); la socialización aparece como una forma de programación individual que asegura la reproducción del orden social a través de la armonización de prácticas y posiciones de modo que la historia y la acción del agente no son sino las especificaciones de la historia y las estructuras colectivas (Dubet y Martuccelli 1996).

Las dos opciones comparten por tanto la visión de la socialización como integración pero en el caso de los teóricos de la reproducción esta integración se concibe como integración sistémica realizada a través de mecanismos impersonales; son las estructuras las que explican el orden social independientemente de cualquier acuerdo preestablecido entre los individuos. Esto explica que el modelo de la reproducción obvie el concepto de agencia humana para configurar una sociología de la educación sin sujetos sociales. En estas obras se describe el papel de las estructuras en la reproducción del sistema escolar pero no el de los agentes sociales, a no ser como mecánica consecuencia de la acción que ejercen sobre ellos las estructuras. “Todo lo que ocurre en el campo educativo está determinado por las estructuras. Aunque en algunos casos se intenta contemplar a los agentes como algo más que simples epifenómenos de las estructuras, a través de conceptos como los de habitus y estrategia, la consideración de los mismos queda reducida a categorías estructuralistas” (Giroux y Flecha 1994: 104).

En la misma línea podemos interpretar su carencia de un concepto sociológico de identidad o individuo. Una noción de agente que pretenda trascender las categorías estructuralistas, debe llevar asociado un concepto de individuo. Sin embargo, no encontramos nada de esto en la teoría de la reproducción. “La superación de la concepción naturalista de la persona no supone que se pueda obviar el análisis sociológico de la noción de individuo o reducirla a una simple consecuencia mecánica de la acción que sobre ella ejercen las estructuras” (Giroux y Flecha 1994: 106)⁴⁶.

⁴⁶ Además de todo lo señalado cabría decir que las teorías de la reproducción tienen el inconveniente de resultar a-historicistas en sus planteamientos ya que la supuesta autonomía relativa que mantiene la escuela con respecto a las estructuras económicas y políticas del sistema social es una y única independientemente del contexto socio-político e histórico. Por otro lado, ninguna de ellas se cuestiona el

3.2.2.- Segunda alternativa teórica: los enfoques interpretativos⁴⁷.

La segunda alternativa teórica al funcionalismo se sitúa en el contexto del giro constructivista⁴⁸ en sociología que coloca al actor, a la cultura y a la construcción social de la realidad en el centro del análisis. Frente a los modelos anteriores las nuevas corrientes constructivistas descubren que lo importante no es cómo son las cosas, sino cómo las interpretan o construyen los actores; lo importante es la definición subjetiva de la situación.

Este cambio se debe a un cambio de orientación filosófica. Las corrientes precedentes pensaban el orden social como una realidad objetiva entendida desde las

éxito de la tarea socializadora de la escuela. Los estudios empíricos sobre la importancia relativa de la escuela como agente de socialización no llegan a conclusiones claras. Algunos estudios otorgan un papel fundamental a la escuela como agente transmisor de dimensiones o “mensajes” puramente cognitivos, mientras niegan su eficacia en la conformación de actitudes. Otros matizan esta afirmación señalando que si bien no se puede considerar a la escuela como el único y exclusivo agente conformador de actitudes, no debe olvidarse que el proceso educativo formal interseca el proceso de formación y modificación de esas actitudes. Finalmente, hay quien prefiere relativizar el efecto socializante de la escuela afirmando que éste varía en función de variables socio-estructurales como por ejemplo el status socio-económico de los estudiantes. Igualmente dispares son las conclusiones a que se llega con respecto al papel de cada uno de los elementos de que se vale supuestamente la escuela para ejercer su tarea socializadora, esto es, los profesores y el currículum. En general, estos estudios tienden a otorgar a los profesores un papel socializador importante por lo que se refiere a la transmisión y formación de actitudes. Se añade también que el éxito en el cumplimiento de esta tarea varía en función del estatus socio-económico del alumno y de la propia credibilidad del profesor. Las conclusiones respecto al papel de los textos y el currículum en general son bastante claras: un currículum manifiestamente orientado hacia la socialización parece tener éxito a nivel cognitivo pero no en cuanto a la conformación de las actitudes. Abundan en este sentido los análisis de contenido de los libros de texto, programas y diseños curriculares. Nuestras objeciones a este tipo de enfoque son claras: la escuela y sus rituales y horarios formales pueden ser tangenciales al proceso real de reproducción y sobre todo de producción cultural de modo que el significado y alcance particulares del papel de las instituciones en la reproducción podría tener menos que ver con su naturaleza formal que con resultados involuntarios, punto que compartimos con los teóricos de la resistencia y en particular con las conclusiones que al respecto obtiene Willis en su trabajo etnográfico que comentaremos más adelante.

⁴⁷ La sociología interpretativa y constructivista engloba enfoques diversos, desde el interaccionismo simbólico hasta la etnometodología pasando por la fenomenología. Su preocupación se centra ahora en la acción consciente frente a la determinación estructural y en la concepción de la realidad como proceso de interacción. El objetivo de su análisis es la vida cotidiana entendida como construcción social (fenomenología). Por otro lado, ven a la sociología como una ciencia dedicada a la comprensión interpretativa de la acción social y al estudio de la relación entre el yo y la sociedad como proceso de comunicaciones simbólicas entre actores sociales (interaccionismo simbólico). Desde el punto de vista metodológico interpretan el sentido que los actores prestan a la acción social utilizando técnicas de investigación cualitativas como la etnografía, la entrevista en profundidad y el análisis conversacional (etnometodología) (Guerrero Serón 2003: 220).

⁴⁸ El giro constructivista en sociología equivale al giro lingüístico en la filosofía que ocurre por los mismos años.

necesidades y exigencias de adaptación del hombre al entorno, y viceversa, de modo que conceptos como instrumentos, trabajo, herramientas o útiles eran de uso común.

Pero los nuevos sociólogos van a pensar el mundo no desde la producción sino desde la comunicación. De este modo, “el orden social no reposa en la producción e intercambio de objetos que son producto del trabajo humano, sino en el intercambio de mensajes. Por ello, si para los anteriores la realidad, social o no, era concebida como un mundo de cosas, para éstos es concebida como un mundo de símbolos o de representaciones” (Lamo de Espinosa 2001: 39). Las consecuencias de este planteamiento son significativas; por un lado, la realidad deja de ser percibida como una cosa para pasar a ser un proceso de construcción a partir de interacciones interpersonales; en segundo lugar, se sustituyen las perspectivas macro de los grandes procesos históricos por las perspectivas micro centradas en el punto de vista del actor; finalmente, el concepto de “estructura” deja de ser el concepto central en sociología pasando a ocupar esta centralidad los conceptos de “acción” y “sentido” (Lamo de Espinosa 2001: 40).

En el campo específico de la sociología de la educación este giro constructivista se inicia con la publicación a principios de los años setenta del *reader* editado por Michael F. D. Young, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (Macmillan, Londres, 1971), obra con la que se instituye la *nueva sociología de la educación* como paradigma de la corriente interpretativa.

Desde el punto de vista conceptual el cambio más radical que introduce en el debate teórico esta nueva corriente se refiere a la nueva conceptualización del proceso de socialización. Ya hemos mencionado con anterioridad que para la sociología funcionalista la socialización es un proceso a través del cual el niño es moldeado por la sociedad o, dicho de otro modo, adquiere las normas y valores que aseguren la perduración del sistema social. Recuérdese, en este mismo sentido, la célebre definición de educación de Durkheim mencionada más arriba. Se trata, evidentemente, de una visión “sobresocializada” del hombre así como de una visión superintegrada de la sociedad. El problema hobbesiano sobre el origen del orden y la cohesión sociales es explicado en un sentido mecanicista, es decir, a través de explícitas o implícitas

referencias a la metáfora del alfarero: la interiorización de las normas y valores se realiza mediante un simple proceso de modelado de la conducta (Samper 1986: 117-118).

Frente a esta concepción mecanicista, que Berger ha titulado la analogía del títere, el nuevo concepto de socialización subraya que las relaciones entre el hombre y la sociedad son esencialmente dinámicas y dialécticas. Sus presupuestos antropológicos subyacentes destacan la dimensión recíproca del proceso de socialización: los socializados socializan a su vez a los agentes socializadores. El hombre es, desde esta nueva perspectiva, un agente activo que *construye la realidad social* dando sentido a su mundo. El significado de hombres y cosas debe ser activamente interpretado y negociado. Además la socialización es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y que se produce en todo tipo de situaciones (no sólo en la familia o la escuela, sino también en la fábrica o el cuartel) (Samper 1986: 118).

De este modo, la nueva sociología de la educación reacciona ante lo que considera una concepción excesivamente “determinista” de la acción social. Se entiende que la sociología convencional tiende a ver a los individuos encerrados en unas estructuras sociales que los hacen actuar de formas ya fijadas de antemano. Frente a ello, estos autores plantean la necesidad de insistir, por el contrario, en la capacidad autónoma de los sujetos sociales para construir el mundo en el que viven. La socialización ya no es vista como un proceso pasivo de transmisión de normas y adquisición de roles. Es un cuadro situacional lo determinante ahora; la interacción cotidiana y las normas prácticas son la clave para entender el proceso.

En el contexto escolar esto significa que los sujetos implicados están en condiciones de descubrir el carácter ideológico del conocimiento que se les impone y, a partir de este descubrimiento, pueden construir un nuevo tipo de conocimiento más conforme con sus intereses vitales, capaz de tener un efecto liberador en el desarrollo de sus personalidades, a la par que transformador de la realidad social⁴⁹.

⁴⁹ Hay que matizar aquí que suponer que los sujetos implicados en el proceso de formación del conocimiento, esto es, profesores y alumnos, están en condiciones de descubrir la condición ideológica del conocimiento escolar para construir después un conocimiento alternativo, personalmente liberador y capaz de transformar de forma positiva la sociedad, parece un voluntarismo epistemológico excesivamente optimista.

La nueva sociología de la educación toma una doble vertiente: la etnografía escolar y las teorías de la resistencia.

3.2.2.1.- La etnografía escolar.

Una vez que se dota a los agentes educativos de una capacidad prácticamente ilimitada de definición de la realidad la consecuencia ineludible es el estudio etnográfico de la escuela para conocer, en cada contexto, la expresión concreta de la realidad educativa (Bonal 1998: 168). Se trata de abrir esa caja negra que ha sido hasta ahora la escuela “para conocer qué sucede en su interior y cómo tienen lugar los procesos de *negociación* de las *situaciones* entre el alumnado y el profesorado, a través de las diversas *estrategias* que los agentes educativos diseñan para enfrentarse a los *procesos* de interacción, así como el *significado* que tienen para ellos” (Guerrero Serón 2003: 224). Autores como S. Ball (1983), D. H. Hargreaves (1967), C. Lacey (1970), R. Sharp y T. Green (1975) y P. Corrigan (1979) “realizan etnografías de los procesos de escolarización para captar el significado que los propios protagonistas atribuyen a las situaciones en las que se encuentran negociando, merced a sus estrategias” (Guerrero Serón 2003: 225).

3.2.2.2.- Las teorías de la resistencia.

En los manuales al uso suele presentarse a las *teorías de la resistencia* como una reacción al reduccionismo determinista de las teorías de la reproducción que relegan a los seres humanos a un modelo pasivo de socialización mientras sobrevaloran la dominación de las estructuras sobre la acción humana. Y efectivamente, así es. Estas teorías constituyen una especie de reacción subjetivista que, sin negar el carácter no neutral de la institución escolar, potencian el papel que la resistencia de los agentes activos del sistema educativo juega en su transformación.

Sin embargo, también son una reacción ante el reduccionismo microsociológico de las corrientes subjetivistas que tienden “a aislar el aula y la escuela del contexto más

amplio, de las estructuras socio-económicas y políticas que les condicionan. (...) Preocupados sobre todo por poner de manifiesto las posibilidades de cambio y transformación de la realidad que los sujetos sociales tienen en sus manos, estos autores olvidan que se trata siempre de posibilidades limitadas y condicionadas por unas estructuras sociales que van más allá de los muros de la escuela” (De Pablo 1986: 169). Para los teóricos de la resistencia resulta obvio que si la escuela transmite unos determinados saberes, no es por casualidad; estos saberes, tal y como se hallan objetivados, son el resultado de unas relaciones estructurales determinadas. Es decir, los procesos sociales que tienen lugar en la escuela no son el producto exclusivo de la interacción cotidiana entre los distintos agentes educativos.

De este modo parece evidente que los trabajos de la resistencia surgen con ambición sintética en la búsqueda de una geometría del conocimiento. Como hemos visto en apartados anteriores, los trabajos en sociología de la educación giran, hasta el momento del surgimiento de las teorías de la resistencia, en torno a dos polos: por un lado, tenemos los trabajos, llevados a cabo sobre todo desde perspectivas fenomenológicas o interaccionistas, centrados en el análisis de los micro-procesos tal y como estos se desarrollan en la escuela y el aula; por otro lado, tenemos los estudios que podemos denominar de “gran teoría” centrados en el análisis de las relaciones entre sistema educativo y estructuras sociales y, evidentemente, planteados a un nivel macro-social. En ambos casos nos encontramos con el mismo problema aunque enfrentado, según el tipo de teoría en consideración, desde posiciones distintas. Este problema es cómo integrar las estructuras y prácticas sociales en una misma perspectiva. Si se parte de las prácticas que desarrollan los sujetos en el aula o la escuela (interacción, transmisión de conocimientos y valores, etc.), ¿cómo llegar a los aspectos estructurales que esas prácticas encarnan?; y a la inversa, si se parte de la gran teoría, ¿cómo incorporar a ese análisis estructural los resultados obtenidos a partir de la observación empírica? La solución parece estar, por tanto, en defender la geometría del conocimiento y lanzarse a buscar un punto medio que permita la síntesis de perspectivas, que permita una concepción dual de la acción social que a su vez nos revele “no sólo cómo son estructurados los agentes, sino también cómo por medio de sus perspectivas y acciones estructuran la realidad educativa” (Bonafant 1998: 169). Este es el caso de los trabajos de

los autores de la resistencia y, en particular, el caso de Willis⁵⁰ a quien Giddens cita como ejemplo de su teoría de la estructuración, paradigma de síntesis de perspectivas en el pensamiento sociológico.

La investigación etnográfica de Willis (1988)⁵¹ nos demuestra cómo la escuela, más que imponer la cultura y la ideología dominante, es un espacio donde éstas se crean. Las contradicciones, la contestación y la lucha de los estudiantes de clase obrera que desafían la imposición cultural dominante de la escuela a partir de la producción de una cultura propia que tiene sus raíces en la cultura obrera familiar, y sus intentos por afirmar su propia subjetividad (dando preferencia, por ejemplo, al ejercicio físico y al trabajo manual), nos demuestran que existe un espacio para la creación de mecanismos de resistencia y de supervivencia cultural. Esto refuerza la tesis de la imposibilidad del modelo de la reproducción para explicar la compleja realidad de la educación⁵². Para Willis, “los agentes sociales no son soportes pasivos de la ideología, sino que son

⁵⁰ El trabajo de Willis es considerado bajo la etiqueta de marxismo etnográfico, corriente que intenta trascender, sin abandonar los postulados básicos del marxismo, el determinismo del marxismo economicista de Bowles y Gintis, por ejemplo, y el del marxismo estructuralista representado por Althusser, dejando lugar a la acción de los sujetos pero evitando caer en un reduccionismo microsociológico que olvide el efecto de constreñimiento de las estructuras. Por eso hemos considerado conveniente analizar su trabajo como ejemplo de un intento de síntesis entre las dos perspectivas en liza, la macro y la micro.

⁵¹ Hemos escogido la obra de Willis como ilustración más paradigmática del modelo, pero, evidentemente, es sólo uno de los muchos ejemplos que podríamos haber citado en este terreno. El estudio de Willis abrió el camino aunque centrándose exclusivamente en alumnos varones blancos de clase obrera que fracasan en la escuela ante la que manifiestan una clara actitud de rebeldía. Posteriormente, y como respuesta al trabajo de Willis, sobre estas cuatro variables, sexo, etnia, clase y rendimiento, se han ido construyendo diversos estudios, entre ellos, el de Everhart (1983) sobre alumnos de clase obrera que rinden académicamente; el trabajo de Brown (1987) sobre alumnos conformistas; el trabajo de Aggleton (1987) sobre alumnos de clase media con bajo rendimiento escolar; el trabajo de MacLeod (1995) sobre alumnos de raza negra y, finalmente, los trabajos de McRobbie (1978) y Griffin (1985) sobre la actitud de las chicas ante la escuela. Para una revisión más detallada de estos trabajos remitimos al artículo de Feito (1997), y al artículo de Anderson (1989). Señalar también que lo que nos interesa del trabajo de Willis no es tanto su aportación al campo de la etnografía como su intento teórico de superar el determinismo estructural y dejar paso a los agentes sujetos.

⁵² Hemos de matizar aquí que lo que nos interesa destacar en este punto es el espacio que Willis deja para la creatividad simbólica (Willis 1990) de los agentes más allá de las determinaciones estructurales. Pero no hemos de hacer una lectura idealista y errónea que nos lleve a olvidar que la formación de una contracultura escolar obrera es una forma de resistencia frente a la inculcación ideológica dominante que acaba por legitimar la propia institución escolar, la estructura de la sociedad y la división desigual del trabajo. Sarup (1986: 159-160) señala, en este sentido, que la visión de Willis peca de un exceso de romanticismo que ve en cada actividad de los chicos de clase obrera una manifestación de oposición al capitalismo cuando la trágica ironía es que sus relatos de resistencia acaban siendo tan deterministas como los de las teorías que intenta combatir.

apropiadores activos que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, de la contestación y de una penetración parcial de aquellas estructuras” (Willis 1988: 205).

En este párrafo se vislumbra claramente el lugar que deja Willis, frente a la sociología estructural, para la capacidad de acción de los sujetos. Este planteamiento le lleva a situarse más allá de las leyes de hierro de una noción de socialización como transmisión pasiva, resultado de la dinámica ineluctable del poder de las estructuras, que han defendido los estructuralistas y teóricos de la reproducción. Para Willis:

no puede presuponerse que las formas culturales estén *determinadas* de algún modo como un reflejo automático por medio de macro determinaciones tales como la posición de clase, la región o el historial educativo. Ciertamente estas variables son importantes y no pueden ser pasadas por alto pero, ¿cómo afectan al comportamiento, al discurso y a la actitud? Necesitamos comprender cómo se convierten las estructuras en fuentes de significado y en determinantes del comportamiento en el medio cultural *en su propio nivel*. (...) Para conseguir una explicación satisfactoria necesitamos observar lo que significa el poder *simbólico* de la determinación estructural en el seno de la esfera que media entre lo humano y lo cultural. Es desde los recursos de este nivel desde donde se constituyen las decisiones que conducen a los resultados no coercitivos que tienen la función de mantener la estructura de la sociedad y del status quo. (...) Para un tratamiento peculiar de estas cuestiones debemos ir al medio cultural (...) y debemos aceptar una cierta autonomía de los procesos que tienen lugar en este nivel que desaconsejan cualquier noción simple de causación mecanicista y concede a los agentes sociales implicados alguna perspectiva razonable para contemplar, vivir y construir su propio mundo de un modo que es reconociblemente humano y no reduccionista desde el punto de vista teórico (Willis 1988: 200-201).

Según Willis, por tanto, sólo acercándonos al proceso a través del cual ciertos valores y actitudes son producidos y mantenidos por los individuos en distintos espacios de la vida social, podemos comprender elecciones, como que los chicos de clase obrera rechacen la cultura escolar y el trabajo intelectual y elijan trabajos manuales, que acaban por reproducir la división del trabajo y la desigualdad social. En el nivel de lo cultural, y en la forma en que este nivel es penetrado por los determinantes estructurales y dotado de contexto institucional, está la clave para comprender la reproducción social (Bonal 1993: 363)⁵³.

⁵³ Dos conceptos son fundamentales en el marco teórico y la terminología que Willis elabora para captar lo que ocurre en la realidad en ese proceso de reproducción social: el concepto de penetración y el de limitación. Por *penetración* entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no

En esta misma línea también su intento por comprender las instituciones no como unidades simples sino compuestas por tres niveles que él denomina: nivel *oficial*, que incluye la práctica institucional desde su objetivo consciente y manifestado, hasta sus rasgos estructurales y organizacionales social y políticamente definidos; el nivel *pragmático*, que se refiere a la forma concreta y el grado en que las ideologías y objetivos oficiales son mediados por los agentes y funcionarios de las instituciones particulares y, por último, el nivel *cultural*, que incluye las “formas de adaptación de los clientes de la institución en la medida en que su experiencia de clase exterior interactúa con las exigencias prácticas y los procesos de la institución tal y como les alcanzan.” (Willis 1988: 208-209)⁵⁴.

Si atendemos sólo a los dos primeros niveles estaremos centrándonos en un concepto de socialización mecánica, reduccionista y cognitivista que o bien reduce la identidad a un conjunto de estructuras internas transferidas, como diría el funcionalismo, o bien la reduce al resultado pasivo de la acción de una “ideología” dominante, como señalarían ciertos tipos de marxismo, y dentro de la sociología de la educación, las teorías de la reproducción (Bowles, Gintis y Bourdieu)⁵⁵. Se acepta con esto un concepto de sujeto y subjetividad que carece de un papel activo en la construcción de su mismidad limitándose a reproducir las narrativas oficiales de su entorno. Los sujetos desaparecen ante la presión y acción determinante de las estructuras.

individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales: explotación, alienación, división social, etc. Por *limitación* entiende aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de los impulsos penetrantes. Lo que hacen las limitaciones es restar peligrosidad a las penetraciones, impidiendo o dificultando la transformación social. Finalmente, en el estudio de Willis queda patente que las principales penetraciones son las que se refieren al escepticismo respecto a la educación credencialista y el empleo. Las principales limitaciones se refieren al desdén por la actividad intelectual y el marcado sexismo de los chicos.

⁵⁴ Como señala Willis, y es la tesis que desarrolla e intenta demostrar en su libro, una de las variantes importantes de esta adaptación cultural es probable que sea una cultura informal oposicional que bien podría contribuir al cumplimiento de la reproducción social general que la política oficial trata de eliminar o modificar.

⁵⁵ En este caso, la subjetividad se entiende como identidad, esto es, trasvase mecánico de mitos, valores y actitudes a la conciencia más o menos receptiva de los alumnos. Sin embargo la escuela no socializa en este sentido, sino asegurando estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones, y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos y resistirse, dentro de ciertos límites, a este poder hegemónico. Esto implica entender la subjetividad no como identidad, sino como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico (Donald 1985: 241) lo cual guarda una estrecha relación con la que entendemos es otra forma de conectar los agentes y la estructura, cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.

Hay otra forma de entender la conexión entre sujeto/objeto, entre agentes y estructura. Es la que cree en la utilización activa y colectiva de los recursos culturales, ideológicos y simbólicos recibidos, a fin de explorar, dar sentido y responder a las condiciones estructurales y materiales “heredadas” de la existencia⁵⁶. Surge así el concepto de producción cultural:

La *Producción Cultural*, sin embargo, no parte de cero en cada `nueva´ generación. No sólo está estrechamente relacionada con los procesos de la *Reproducción Cultural*, sino que, recordémoslo, se halla conformada a partir de los recursos heredados de clase y de los discursos existentes. No puede inventarse a sí misma por completo. Se trata de formas y continuidades que establecen límites precisos a su `arbitrariedad´. Más aún, algunos de los aspectos de esta *Producción Cultural* que tiene lugar en el enclave de la escuela no son necesariamente `educativos´ o `madurativos´ en un sentido aceptado, y la formación real de la gente y de su cultura se desenvuelve también en otros lugares de maneras complejas y controvertidas (Willis 1999: 452).

Con el concepto de producción cultural, Willis “destaca la capacidad creativa de los actores en la producción colectiva de significados que son relativamente independientes de las necesidades de reproducción social y que son sólo parcialmente funcionales para la reproducción social” (Bonal 1998: 143). De hecho, “la producción de la contracultura escolar de los chicos de clase obrera acaba por ser reproductora de las relaciones de clase, en la medida en que conduce a este colectivo a la renuncia escolar y a la elección de trabajos manuales. Pero en este proceso de producción cultural se produce también una erosión de la forma cultural dominante (...) el abandono escolar de los chicos de clase obrera es (...) el producto de una oposición consciente a lo que la escuela espera de ellos” (Bonal 1998: 144).

Pese al avance que supone dar espacio a los agentes/sujetos y plantearse la conexión (o necesidad de estudiar tal conexión) entre el nivel macro y el nivel micro a

⁵⁶ De este modo, la escuela que Willis analiza “es un centro de producción cultural donde se oponen varias culturas que interaccionan entre sí: la cultura oficial o dominante y las culturas de los alumnos pertenecientes a la clase trabajadora, a grupos étnicos minoritarios o al género femenino, que aparecen como culturas dominadas. (...) los alumnos de estos grupos resisten la cultura académica, a la que no se adaptan bien, potenciando su propia subcultura que resulta muy similar a las que sus padres desarrollan en la fábrica donde trabajan, como forma de compensar su posición de debilidad en lo académico” (Guerrero Serón 2003: 228).

través de los tres niveles institucionales, Willis no elabora conceptos claros de análisis del nivel micro y de las conexiones entre lo macro y lo micro.

Sí creemos que lo hace Basil Bernstein⁵⁷ en sus trabajos sobre la transmisión cultural en la escuela (1988; 1990 y 1993), trabajos en los que incluye una de las críticas más profundas que se han realizado al modelo de la reproducción (Bernstein 1990) al tiempo que desarrolla una teoría del discurso pedagógico como intento de síntesis. Recogemos los fundamentos de su propuesta en el cuadro que figura a continuación.

Cuadro 1. Modelo de análisis de Basil Bernstein.

	Macro	Micro
Relaciones con	Producción (economía) Estado (política)	Clase Género Identidad Nacional
Relaciones dentro de	Sistema Educativo	Escuela Aula

Bernstein propone distinguir las “relaciones con” (lo transmitido) de las “relaciones dentro de” (la estructura que posibilita y regula la transmisión) y, dentro de cada una de estas dimensiones, intenta distinguir entre niveles de análisis micro y macro. El nivel macro de las “relaciones con” nos permite poner en relación las distintas dimensiones de la estructura comunicativa pedagógica con otros subsistemas sociales como el económico y el político. El nivel micro de las “relaciones con” nos lleva a analizar la forma en que se concreta esta relación macro. Dicho de otro modo, esto nos lleva a analizar la forma en que, en cada situación concreta, se relacionan cada uno de los componentes de la estructura pedagógica con las categorías sociales en que se materializa la definición macro.

⁵⁷ Por eso hemos decidido incluir aquí una mención al trabajo de Bernstein, pese a no ser un representante de la teoría de la resistencia.

Las “relaciones dentro de” nos remiten a la forma, reglas, etc. mediante las cuales se construye internamente la transmisión educativa. El nivel micro de esta relación nos sitúa en el contexto del proceso de transmisión en la escuela y/o el aula. En este caso podríamos referirnos tanto a las reglas que sitúan las distintas prácticas pedagógicas y académicas dentro de los discursos pedagógicos de la escuela, por ejemplo, dentro de un currículum, de un curso, etc., como a las prácticas de organización, es decir, a las normas que regulan la relación de los agentes con dichas prácticas pedagógicas y académicas. En un nivel relativamente más macro estaríamos refiriéndonos a las reglas que la propia organización del sistema educativo impone para regular tanto las prácticas como la relación de los agentes con dichas prácticas. Evidentemente también es posible analizar las relaciones que pueden establecerse en sentido vertical entre las distintas dimensiones del modelo. Es decir, analizar por un lado las conexiones entre el nivel macro de las “relaciones con” y el de las “relaciones dentro de” y, por otro lado, determinar las conexiones entre los niveles micro de ambas relaciones.

Una vez señalado el modelo, destaca el hecho de que Bernstein enfatice no tanto en el contenido de la transmisión educativa, como sería el caso del modelo de la reproducción⁵⁸, sino en el proceso de transmisión y de interacción dentro del aula y de otros espacios educativos. De ahí que elabore conceptos poderosos con los que entender esas relaciones que se dan en el proceso de transmisión. Por ejemplo, las interrelaciones entre la *pedagogía local* (conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos locales, particularmente en la familia y en el grupo de pares) y la *pedagogía oficial* (conjunto de reglas oficiales que regulan las relaciones sociales de transmisión y adquisición de textos pedagógicos legítimos, al nivel de la educación formal) que pueden dar lugar a *sujetos de resistencia* (más condicionados por la pedagogía local y en desventaja respecto al discurso oficial) o a *sujetos reproductores* (más condicionados por la pedagogía oficial y proclives a aceptarla como dominante).

⁵⁸ Como Bernstein afirma (1990), el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo transmitido (relaciones con) mientras que la clave está en lo segundo, en las “relaciones dentro de”, esto es, la transmisión. Por eso sólo puede ilustrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, raza y género en el posicionamiento desigual e injusto de los sujetos pedagógicos en relación al “texto privilegiante”; pero no puede ilustrar la estructura que transmite el mensaje. Por eso, para él, las teorías de la reproducción son teorías de la comunicación distorsionada sin teorías de la comunicación que las sostenga.

Igualmente relevantes son los conceptos de *clasificación* y *enmarcamiento* (Bernstein 1988: 83-106). La clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan y refleja la división social del trabajo y las relaciones de poder a ella asociadas. Una clasificación fuerte indica una estructura curricular con contenidos claramente diferenciados mientras una clasificación débil indica la interrelación entre los contenidos. La enmarcación se refiere a las formas de control sobre cómo se transmite el currículum, es decir, quién controla los principios de comunicación, esto es, qué se comunica y con qué ritmo se establecen las secuencias de adquisición. Una enmarcación fuerte significa que los límites de lo que se puede y no se puede transmitir están muy claros. En este caso, el alumno no tiene ningún control sobre la relación pedagógica. Lo inverso ocurre en el caso de la enmarcación débil.

La combinación entre estas dos variables dicotómicas, la clasificación y el enmarcamiento, definen distintas modalidades de código educativo. Cuando ambas son fuertes se obtiene un *código agregado* o *código colección*⁵⁹, mientras que cuando ambas son débiles se obtiene un *código integrado*⁶⁰.

El análisis de la interrelación de la clasificación y el enmarcamiento en estos dos códigos permite a Bernstein mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento, pasar del nivel de análisis macro al nivel de análisis micro, relacionar los patrones internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales patrones (Bonal 1993: 370). Por ejemplo, partiendo del análisis micro de lo que sucede en las instituciones educativas podemos detectar un cambio de *pedagogías visibles* a *pedagogías invisibles* (Bernstein 1988,

⁵⁹ El código agregado implica una educación autoritaria y jerarquizada que establece los criterios pedagógicos y el currículum en función de los intereses de los profesores y de las áreas de conocimiento, más que en función de los intereses y necesidades que pueda marcar la pedagogía local para los alumnos. Se asocia a lo que Bernstein (1988) denomina *pedagogía visible* y que define como aquella cuya estructura reviste un carácter de visibilidad total para el adquirente ya que las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, siempre definidos por el transmisor.

⁶⁰ El código integrado produce una educación basada en principios democráticos de comunicación de modo que los estudiantes pueden definir, conjuntamente con los profesores, los elementos esenciales del currículum. Se relaciona con lo que Bernstein (1988) denomina *pedagogía invisible* y que define como aquella cuya estructura subyacente resulta invisible para el adquirente puesto que las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son múltiples y difusos como si el adquirente fuese la fuente de esos criterios.

capítulo 6; 1989 y 1993, capítulo II), como aquel al que parecen apuntar las recientes reformas educativas que propugnan el constructivismo⁶¹, y relacionarlo con antecedentes sociales externos, es decir, antecedentes producidos en un nivel macro como pueda ser el ascenso de la nueva clase media para la que ese tipo de pedagogía resulta funcional de cara a su reproducción como clase social en ascenso (Varela 1991).

Finalmente, otro de los grandes representantes de las modernas teorías de oposición o de *resistencia* que tienen en cuenta los procesos mediante los cuales la gente resiste a las poderosas fuerzas sociales que operan para controlar y regular su acción mediante las pautas de dominación características de la sociedad contemporánea, es, como señala Kemmis (1993: 109-110), Giroux (1990 y 1997). Su punto de partida es, como en Willis, “la idea de que las escuelas no son neutrales sino que son, a la vez que instancias productoras de prácticas y discursos reproductores del *status quo*, espacios donde los diferentes agentes pueden producir conocimientos y prácticas alternativas” (Guerrero Serón 2003: 230). Y esto será posible a través de una pedagogía crítica y liberadora “creadora de experiencias en las que los estudiantes puedan encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias” (Guerrero Serón 2003: 230). Para Giroux, la posibilidad de articular discursos alternativos en la escuela depende del papel de los profesores, *intelectuales transformativos* (1990), que son los agentes sociales clave para el cambio educativo y el social. Los maestros y profesores tienen en sus manos la oportunidad de construir una pedagogía radical atendiendo a las resistencias y luchas de los dominados e integrando los elementos de las culturas subordinadas en la práctica pedagógica cotidiana (Bonal 1993: 363). El profesor puede desarrollar un discurso contrahegemónico; puede potenciar a los estudiantes no sólo proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los puede educar para la acción transformadora.

Con este planteamiento sobre la resistencia y el discurso contrahegemónico Giroux analiza “las posibilidades de emancipación que pueden alcanzarse por medio de la crítica y la descodificación ideológica” (Bonal 1998: 149) pero se queda en este análisis teórico sin adentrarse “en las condiciones explicativas de la aparición de

⁶¹ Sobre el constructivismo, ver el artículo de Gómez-Granell y Coll (1994).

resistencias y del análisis cultural de las mismas” (Bonal 1998: 149). Esta falta de fundamentación empírica le lleva a situarse “en los *límites del pedagogismo*. Pedagogismo porque parece prestar más atención a las prácticas educativas que a las relaciones sociales. Y en los límites porque se sitúa en la frontera de lo normativo: entre el ser y el deber ser” (Guerrero Serón 2003: 231).

3.3.- Hacia un cambio de paradigma en sociología de la educación. La sociología de la experiencia escolar de Dubet y Martuccelli.

Durante su institucionalización, en el siglo XIX, y durante su etapa de máximo desarrollo, segunda mitad del mismo siglo, la preocupación fundamental de la sociología de la educación es la propia de la modernidad: la integración y el control social y la asignación de posiciones sociales. La idea de la sociedad como algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos individuales hará surgir la necesidad de que determinadas instituciones aseguren el orden social y eviten el vacío moral. La educación universal institucionalizada en la escuela se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos. Las primeras teorías de la educación nos indican, así, la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Socialización y control social son identificados como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos que posibilita la adaptación de los individuos a la sociedad entendida como un todo orgánico.

Por otro lado, en la sociedad meritocrática de la modernidad, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, en plena consolidación de los Estados de Bienestar, la escuela se presenta como una institución clave para la adquisición de estatus. El logro educativo, aunque no asegura la movilidad, la posibilita. La nueva sociedad demanda entonces más educación para todos los sectores sociales. Se consolida así la representación de la educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales y el correspondiente análisis del sistema educativo como constructor o reproductor de desigualdades sociales.

Éstas son precisamente las dos cuestiones que analizan los paradigmas educativos de la modernidad: funcionalismo y teorías de la reproducción. Y ambos lo hacen desde la institucionalización formal de la educación en el sistema de enseñanza.

Pero con la crisis de la modernidad la institución entra en declive. Una vez estallada la institución sólo nos quedan sujetos con biografías y trayectorias individuales y concretas⁶². Sin embargo, explicar la educación desde la perspectiva de los sujetos es algo más que dar voz a los actores tal y como hacen algunos teóricos críticos de la modernidad, por ejemplo las teorías subjetivistas o los teóricos de la resistencia. Se hace necesario un cambio del paradigma sociológico al cultural⁶³.

Si este cambio de paradigma es ya un hecho para la sociología general (Touraine 2005), no es tan evidente en la sociología de la educación. La sociología de la educación sigue anclada en el paradigma sociológico, utilizando categorías sociológicas para entender procesos que ya son culturales pues sólo pueden entenderse partiendo de la reflexión de los actores y de su capacidad estructurante.

No obstante, si bien el cambio de paradigma es todavía un trabajo incipiente en sociología de la educación, se pueden detectar avances en este sentido. Un ejemplo relevante es la sociología de la experiencia escolar de Dubet y Martuccelli. En la perspectiva de estos autores, abrir la “caja negra” de la escuela, como pretenden las teorías críticas, desvela numerosos misterios pero sigue adoleciendo de algunas carencias, como por ejemplo, dejar de lado algunas de las cuestiones fundamentales de la sociología de la educación. Entre éstas, destaca aquella que se refiere a los procesos por los cuales la sociedad forma a sus miembros, cuestión que sí estaba presente de forma más explícita en los modelos macro.

Partiendo de esta constatación, el eje central de su obra gira en torno al tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, es decir, el tipo de sujeto que

⁶² Toda referencia a la sociedad como principio de legitimidad de las conductas sociales se pierde en beneficio del propio individuo.

⁶³ La idea central que sostenía el paradigma sociológico era la idea de sociedad como organismo cuya vida dependía del cumplimiento de ciertas funciones y de la capacidad de integrar a los recién llegados a esta sociedad a través de la socialización. Las categorías analíticas para entender este universo social eran netamente sociales. Pero ese universo se ha disuelto en el cambio, el flujo, lo imprevisible y la fragmentación. El lugar central de la idea de sociedad lo ocupa ahora la idea de sujeto inmerso en la tarea de aprender y construir su propia vida (Touraine 2005).

allí se forma o se destruye (Dubet y Martuccelli 1998: 429). Para estos autores, las transformaciones sufridas por el sistema educativo son de tal magnitud que afectan a la naturaleza misma del proceso de construcción de los individuos. Lo que se ha modificado sustancialmente aquí es el rol socializador de la escuela. Y lo ha hecho hasta tal punto que ya no puede ser visto desde la perspectiva de la inculcación de valores comunes que, interiorizados por los individuos, moldean su personalidad (Dubet y Martuccelli 1998: 430).

La visión del rol socializador de la escuela desde la inculcación de valores comunes es compartida, en lo esencial, por los modelos funcionalistas y por los contramodelos críticos, tanto macros como micros. En todos estos casos, el individuo, “más allá de sus márgenes más o menos grandes de acción, es definido por la interiorización de normas, estén o no en un acuerdo preestablecido con su socialización primaria y sus destinos sociales. El individuo, en ambos casos, interioriza esquemas de actitudes, comunes a la sociedad o a una clase, para convertirse en actor social” (ibídem 1998: 430).

Es este concepto de socialización el que se somete a revisión en la propuesta de Dubet y Martuccelli. Según estos autores los procesos mismos de la socialización, en la sociedad en general y en la institución escolar en particular, se han transformado. La socialización y la formación de sujetos ya no se desarrolla en un mecanismo institucional donde los valores se convierten en roles y los roles en personalidades. Esto era posible, sin rupturas ni conflictos, en un momento en que los valores y roles estaban perfectamente conformados desde un “centro” regulador del orden social y en una institución, en este caso la escolar, cuyas funciones estaban claramente ajustadas. Pero en las sociedades actuales las lógicas de acción se han separado y diversificado de modo que ya no existe un centro regulador del orden. Igualmente, la institución escolar se ha visto profundamente desregulada al separarse y desarticularse sus funciones sociales⁶⁴.

⁶⁴ La institución escolar es sacudida por diversos factores. Tres en concreto son los más relevantes para el caso que nos ocupa: la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona como un mercado; el desajuste creciente entre las expectativas de alumnos y profesores, debido a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil y, finalmente, la incertidumbre del propio mundo cultural de la escuela que deviene en el llamamiento a figuras de individuo contradictorias (Dubet y Martuccelli 1998: 433).

La fabricación de actores y de sujetos ya no deviene del funcionamiento de la institución en la que cada cual cumple su rol. De ahí su propuesta de sustituir la idea de rol por la idea de *experiencia*. Los individuos ya no se forman en el aprendizaje sucesivo de roles sino en su capacidad para manejar experiencias sociales sucesivas. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera. Es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección. La experiencia social es un esfuerzo de subjetivación.

En este contexto, “cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas” (Dubet y Martuccelli 1998: 63), la sociología de la educación debe hacerse nuevas preguntas, entre ellas, cómo los actores combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar, cómo construyen su experiencia escolar combinando con coherencia y sentido personal unas lógicas que no los poseen a priori. De este modo, el proceso de socialización “debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes” (Dubet y Martuccelli 1998: 63). En este momento puede afirmarse que la socialización y la subjetivación ya no se realizan solamente en la transmisión de roles sino mediante la manera en que los individuos manejan las lógicas de acción cada vez más complejas y diversificadas. Esto es lo que hace “que los actores sean a la vez socializados y singulares, que sean fabricados por la escuela que define la naturaleza de sus pruebas, y que se conviertan en sujetos porque deben construir ellos mismos su experiencia” (ibídem 1998: 433-434).

Dubet y Martuccelli (1998: 79-83) explican las tres lógicas a combinar en la experiencia escolar. Por un lado tenemos la lógica de la socialización o de *integración*. Esta lógica define al actor por su pertenencia, por su rol y su identidad cultural heredada. Cuando el actor se coloca en esta perspectiva, el mundo es percibido como orden en el que normas y relaciones definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su

integración. Nos situamos entonces en el proceso de coincidencia entre actor y sistema de la sociología clásica y en la concepción de la socialización como interiorización del orden en lo cognoscitivo y en lo normativo. Una buena parte del sistema escolar funciona con esta lógica de integración: adherirse a las formas legítimas de la autoridad ocupando el lugar y el rol preexistentes, integrar esas normas y roles y transformar la personalidad por esa interiorización.

La segunda lógica de acción presente en la experiencia escolar es aquella referida a la distribución de competencias y a la *estrategia*. En esta perspectiva la acción no se rige tanto por la conformidad con las normas como por recursos e intereses. El conjunto social ya no es la yuxtaposición de roles sino un “mercado”, entendido como espacio de competencias y alianzas. Del mismo modo la socialización ya no es la interiorización del habitus, sino el aprendizaje de estrategias que implican distancia del rol. Pongamos un ejemplo, el buen alumno no se define sólo por su capacidad para adaptarse y conformarse con las expectativas de la organización, sino por saber triunfar en el espacio escolar definido por la competencia sabiendo “calcular” beneficios y costes. De otro modo, el alumno sabe que la clase es un grupo de pertenencia cálido y fusional pero también un espacio de competencia en el que todos rivalizan por calificaciones y por la atención del profesor⁶⁵.

Finalmente, la última lógica de acción se refiere a la *subjetivación*. En esta perspectiva, el actor social además de definirse por sus pertenencias e intereses, se define por la distancia de sí mismo y su capacidad crítica que le convierten en un sujeto único. Pensemos, por poner algún ejemplo, en aquellos alumnos que declaran sus intereses, pasiones y entusiasmos, fastidios y disgusto por tal o cual disciplina distanciándose tanto del conformismo de la integración como de la estrategia de la utilidad.

En el modelo de Dubet y Martuccelli (1998: 83 y ss.), los actores, y en especial los alumnos, están obligados a combinar estas diversas lógicas de acción para construir su propia experiencia escolar, el sentido de la escuela que viven y los estudios que siguen, porque esta experiencia no está dada de antemano. Utilizan un ejemplo para

⁶⁵ La lógica estratégica se agudiza con la masificación y la competencia entre establecimientos, redes y modelos lingüísticos para el caso vasco.

demostrar cómo de la combinación específica de estas lógicas se deriva el sentido. El ejemplo gira en torno al sentido del trabajo escolar. Siguiendo la lógica de la integración, la razón para realizar este trabajo es que las cosas son así; según la lógica estratégica, el trabajo se realiza tras un cálculo de utilidades y ganancias, por ejemplo la nota obtenida; finalmente, la lógica de la subjetivación lleva a los alumnos a realizar ese trabajo porque en ello encuentran algún tipo de realización personal y la satisfacción de algún sentido, por primitivo que sea, de vocación.

Estas tres lógicas le son dadas en parte al individuo por la posición que ocupa en el sistema, pero en la práctica es el propio individuo quien las articula en una experiencia que es el trabajo mismo de socialización y subjetivación.

Puede decirse, señalan ambos autores, que durante un tiempo se creyó que estos dos procesos se engendraban naturalmente “porque las instituciones de la socialización proponían modelos suficientemente fuertes como para que la socialización construyera ‘personajes sociales’, individuos cuya subjetividad y posición social aparecieran como las dos caras del mismo conjunto. En semejante marco, para saber lo que fabricaba la escuela, bastaba con definir sus modelos culturales y la distancia de los alumnos a esta norma, distancia ligada a sus orígenes sociales” (Dubet y Martuccelli 1998: 433).

Sin embargo, el ajuste entre estos dos procesos es cada vez menos evidente de modo que el actor social se ve “presionado para construir, de manera siempre circunscrita y conjetural, una experiencia a través de la articulación de las tres dimensiones esenciales de la acción social” (ibídem 1998: 430).

La propuesta de ajuste entre socialización y subjetivación a través de la construcción de la experiencia que sugieren Dubet y Martuccelli, supone un punto de inflexión entre la perspectiva macro y la perspectiva micro en tanto en cuanto aún partiendo de los actores, su subjetividad y su experiencia, los autores enmarcan esta experiencia en el contexto más amplio del sistema escolar, en el contexto de sus efectos en las desigualdades escolares y su reproducción.

Constituye igualmente un punto de avance con respecto a las teorías de la resistencia, con las que evidentemente entronca, en un doble sentido: por un lado, más allá de limitarse a señalar la posibilidad de los agentes de sustraerse al efecto determinante de las estructuras, dotan de contenido al propio proceso de resistencia; por

otro lado, lejos de circunscribir la capacidad de reflexión y de resistencia estructurante a aquellos que desarrollan formas culturales que se enfrentan o erosionan la forma cultural dominante, entienden que el cambio cultural paradigmático que define la nueva modernidad instituye esta capacidad como una exigencia que afecta al conjunto de los actores independientemente de cuál sea la distancia que los separa de las narrativas dominantes.

Sin embargo, la principal aportación del análisis de la sociología de la experiencia la encontramos en el hecho de que nos permita superar el paradigma sociológico para introducirnos en el cultural. Y es esta virtualidad la que hace del modelo de Dubet y Martuccelli una herramienta clave para analizar la segunda dimensión de la crisis educativa: la crisis de legitimación. Abordaremos el alcance de esta crisis en los capítulos que siguen.

CAPÍTULO 3

CRISIS DE LEGITIMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR. BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS.

Somos poseedores de signos y éstos, elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura, nos orientan. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación de la inmensa diversidad que nos ofrece el mundo. Objetos, sensibilidad, imaginarios, afectos y percepciones, cobran cuerpo en la cultura por medio de los signos. Lo que llamamos “realidad” depende en gran medida de los signos y de las significaciones cambiantes con que la apresamos y la comunicamos. En este sentido, la “realidad” depende de nuestros códigos (Margulis 1997:13).

Pero este sentido de la realidad compartido no se nos hace evidente hasta que nos enfrentamos con la incomunicación, con la alteridad cuyos códigos culturales y de comunicación desconocemos. Este encuentro, y la eventual imposibilidad de comunicación que puede conllevar, nos permite tomar conciencia del universo cultural que nos es propio, pero también de los universos significativos, de los saberes que nos son extraños porque forman la cultura del otro. Fredric Jameson (1998:101) señala, en este sentido, que “la cultura -la versión más débil y secular de eso llamado religión- no es una sustancia o un fenómeno propiamente dicho; se trata de un espejismo objetivo que surge de una relación entre, por lo menos, dos grupos. Es decir, que ningún grupo ‘tiene’ una cultura por sí mismo: la cultura es el nimbo que percibe un grupo cuando entra en contacto con otro y lo observa”.

La cultura entonces debe verse siempre como un vehículo, o un medio, por el cual se negocia la relación entre los grupos; es un vehículo para la caracterización, estigmatización en términos de Goffman, en la medida en que el grupo es siempre imaginario, una abstracción colectiva.

Margulis (1997:14) señala como una de esas formas de otredad, la que surge de la convivencia y comunicación entre distintos grupos de edad. Sería ésta, en términos de Augé, “la *alteridad interna*, la alteridad social que, a decir verdad, es consustancial a lo social definido como sistema de diferencias instituidas: el sexo, la filiación, la posición en el orden de nacimientos, la edad, son otros tantos criterios diferenciales que componen la trama de lo social y que no carecen de expresión espacial”¹ (Augé 1993a:18).

No es por tanto de la *alteridad absoluta* del extranjero de más allá de las fronteras, ni de la *alteridad íntima* que atraviesa la persona de cada individuo, de lo que hablamos al referirnos a los jóvenes como alteridad. Hablamos de una alteridad familiar, un otro cercano que desafía con sus códigos y signos la comprensión del adulto y del investigador. Los adultos no somos nativos de la cultura o culturas de los jóvenes. Carecemos del *habitus* para comunicarnos en esa cultura². En este caso, para comprender son útiles las herramientas de la etnografía cuyo objetivo es poder conversar con los nativos (Geertz 1992), es decir, reconocer su otredad, acercarse a sus universos de sentido y conocer cómo esos sistemas de significación se vinculan con la dinámica social, económica, institucional y política en que se generan.

La alteridad que pretendemos comprender es la de los alumnos. El alumno, como el niño, el adolescente o el joven, son categorías que construimos con discursos y prácticas. Son elaboraciones atribuidas a los sujetos que pensamos tienen algunas de esas condiciones. Pero rara vez nos preguntamos por la peculiaridad que existe detrás de

¹ Esta correspondencia entre la diferenciación sociocultural y la espacial, que Augé desarrolla brevemente, no carece de importancia para nosotros y nuestro tema de investigación ya que uno de los rasgos que nos permite distinguir la categoría de “jóvenes” es su adscripción a un espacio institucional, la escuela, cuyo uso y consumo puede vincularse a procesos de construcción cultural, identidad y subjetividad.

² Se ha dicho hasta la saciedad que vivimos en una época en que predomina lo visual, código de comunicación y percepción que parece dominante en las nuevas generaciones. Esto tal vez suponga nuevas formas de procesar información, de construir la percepción de la realidad, de construir la identidad, el propio yo. Sobre la evolución de lo visual ver Debray (1994). Desde una perspectiva diferente, relacionada con la percepción de la realidad y la identidad, ver Turkle (1997).

estas atribuciones, cómo viven estos sujetos su condición, qué preocupaciones llevan a las clases o qué otras desarrollan en ellas, qué deseos dejan a las puertas de las aulas, etc.

La investigación educativa durante mucho tiempo desatendió la figura del alumno. En esta línea, el discurso dominante en educación se ha centrado mucho más en la institución escolar, en su eficacia, en su currículum, en el éxito o el fracaso escolar, en la acomodación de la educación al sistema productivo o en las reformas educativas, que en los propios sujetos a quienes van dirigidas todas estas actuaciones institucionales. Quienes más presencia tienen en el sistema escolar pueden quedar de esta forma diluidos en el discurso y relegados en las controversias académicas. Nuestra mirada, a pesar de que el siglo XX fuera calificado como el “siglo del niño”, ha seguido siendo más magistocéntrica (vista desde los profesores), logocéntrica (pendiente de los contenidos mínimos) o sociocéntrica (mirando a las necesidades sociales) que centrada en el alumno.

Desde nuestro punto de vista sería necesario subsanar este error dando voz a los alumnos. Sin embargo, no se trataría de darles voz en el sentido en que, como hemos visto en el capítulo anterior, se ha intentado desde algunos paradigmas educativos. De lo que se trata es de hacerlo desde un paradigma nuevo, el paradigma cultural por el que aboga Touraine (2005); paradigma cultural que convierte al sujeto inmerso en la tarea de aprender y construir su propia vida, en el centro del análisis.

Sólo desde este nuevo paradigma puede entenderse la juventud actual que vive bajo el signo de la individualización. Una juventud que, tras la pérdida de una referencia clara a metas fijas y compartidas, debe construir individualmente su propia biografía, su propia experiencia de la realidad; en definitiva, una juventud que ya no puede ser aprehendida con conceptos como “*socialización* o *enculturación*, puesto que todos ellos parten del modelo fundamental de una aceptación histórico individual de reglas y normas culturales validadas y establecidas colectivamente y sostenidas institucionalmente” (Brater 1999: 138) que ya no existen.

El paradigma cultural nos ayuda a entender el tipo de preguntas que suscitan las nuevas condiciones sociales de la juventud y, más concretamente, el tipo de relaciones que las nuevas generaciones mantienen con las instituciones en las que están llamados a construir su subjetividad. Así por ejemplo, qué tipo de relación pueden mantener estos jóvenes con las instituciones de la modernidad, en este caso la escuela, cuando ya no

existen reglas ni instituciones claras, “cuando todos los valores y modelos de comportamiento son abiertos y configurables (...) cuando ya ningún modelo establecido ofrece una orientación que se *encarne en él* de manera clara y duradera para el desarrollo, sino que sólo existen posibilidades no obligatorias de conceptos de vida y de acción entre las cuales escoger, cuando tantas cosas quedan a cargo de la configuración y el arreglo individual, y faltan aquellos pilares de la vida social que ofrecen seguridad” (ibídem 1999: 137).

Podemos igualmente preguntarnos si bajo estas nuevas condiciones sociales los jóvenes construyen su vida con autonomía de la red de instituciones en que están aún insertos y en las que transcurre buena parte de su existencia; o qué presencia tienen las instituciones escolares en los modos en que los jóvenes actúan su individualidad; y, finalmente, con qué recursos y condicionantes amasan su experiencia en el seno de estas instituciones.

Desde el convencimiento de que las respuestas a estas preguntas son el camino a seguir para desentrañar el alcance de la crisis de legitimación de la escuela, dedicaremos este capítulo a sentar las bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de su análisis.

1.- Jóvenes e institución desde el paradigma cultural.

En su libro *Aprendiendo a trabajar* (Akal, Madrid, 1988), Willis critica lo que él considera una concepción mecanicista de la socialización basada en un cierto “objetivismo institucional” que llevaría a pensar que cualquier forma de reproducción cultural tiene directa, y necesariamente, que ver con la naturaleza formal y las comunicaciones manifiestas de las instituciones.

Para Willis, por el contrario, lo realmente relevante son los resultados involuntarios, y a menudo invisibles, de sus relaciones y patrones normales de interacción (en el caso de la escuela, el que sabe vs. el que no sabe; el adulto vs. el joven; la sociedad vs. el individuo) con culturas concretas e informales (subcultura de generación o subcultura adolescente). De ahí que proponga distinguir tres niveles en el análisis institucional: el *oficial* (funciones manifiestas de la escuela, o nivel macro;

tenemos pues rasgos estructurales, organizacionales, práctica institucional); el *pragmático* (nivel intermedio en el que las ideologías y objetivos oficiales son mediados por los agentes y funcionarios de las instituciones); y el *cultural* (formas culturales de adaptación de los clientes de la institución, a las exigencias prácticas y los procesos de la institución).

Los dos primeros niveles nos acercan a un concepto de socialización mecánica, reduccionista y cognitivista, y a una única forma de conexión entre los agentes sociales y las estructuras. Esta forma de conexión implica la determinación estructural e histórica de la subjetividad y la cultura; nacer con un cierto género, en una determinada clase, en una región concreta, ser formado, desarrollado y convertirse en sujeto social dentro de una determinada red ideológico-cultural y heredar una serie de posibilidades futuras, es algo más o menos prefijado, algo a lo que el sujeto no puede sustraerse hasta el punto de que los agentes formados de un determinado modo, se comportan de modo apropiado para mantener las estructuras con las que nacieron y reproducirlas para la generación siguiente. El sujeto, y su subjetividad, carece de un papel activo en la construcción de su mismidad limitándose a reproducir las narrativas oficiales de su entorno. Los sujetos desaparecen ante la presión y acción determinante de las estructuras. Pero es más, este sujeto presionado por las estructuras, sólo puede entenderse desde el paradigma sociológico.

Desde el paradigma cultural, o nivel cultural de Willis, se desarrollaría otra forma de entender la conexión entre sujeto y objeto, entre agentes y estructuras, basada en la creencia de una utilización activa y colectiva de los recursos culturales, ideológicos y simbólicos recibidos, a fin de explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales “heredadas” de la existencia. Una vez nacida y formada en una determinada posición estructural y en una comunidad simbólica, la gente también trata de entender y responder a esas mismas cosas.

De este modo nos adentramos en el terreno, no tanto de la reproducción cultural, cuanto de la producción cultural, entendida como el proceso del uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas, etc., por parte de agentes activos, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales (Willis 1986; Fernández Enguita 1999). James Donald (1985:

246) expresa una idea similar cuando afirma que “la producción de la subjetividad (...) no implica el reflejo del orden social por un individuo pasivo, sino un ordenamiento precario de categorías simbólicas. Éste es un proceso activo e incluso dinámico, no sólo porque dichas categorías no se encuentran nunca en abstracto, sino porque siempre se formulan en el discurso y se despliegan en la interacción social”.

Podemos extraer de aquí varias conclusiones. En primer lugar, que no debemos esperar que ninguna clase particular de reproducción cultural tenga lugar ordenadamente en alguna clase discreta de institución. Consecuentemente, la escuela con sus rituales y horarios formales puede ser tangencial al proceso real de reproducción y sobre todo de producción cultural. Con esto la escuela puede convertirse en un conjunto de coincidencias institucionales más o menos recurrentes, pero nunca en un lugar antropológico en el sentido que le da Augé (1993b) a este término.

En segundo lugar, que el significado y alcance particulares del papel de las instituciones en la reproducción podría tener menos que ver con su naturaleza formal que con resultados involuntarios.

En tercer lugar, todo esto implica que no hay sujeto socializado que reproduzca las instituciones previas de manera perfecta. De hecho, las identidades y subjetividades de los sujetos en general, y de los estudiantes en particular, se construyen de modos múltiples y contradictorios. Desde aquí resulta fácil entender al sujeto como carente de una identidad unificada, en tanto que estructura jerárquica de variados posicionamientos, que le manifieste de alguna forma a sí mismo en cada práctica (Lahire 2004). En cambio, tenemos un sujeto que es constantemente rehecho y remodelado como un conjunto de relaciones, situado móvilmente en un contexto fluido. El sujeto móvil, señala Grossberg (1986), lucha para ganar por sí mismo un espacio en su situación local. Más aún, el propio sujeto se ha convertido en lugar de lucha, en un lugar de articulación continua de su propia historia, determinaciones y efectos.

Por último, podemos concluir que para estructurar sujetos debe existir un código estructurado y estructurante previo. La sociedad existe propiamente sólo si los individuos son conscientes de ello, pero, a su vez, la conciencia de los individuos está socialmente situada. Hay una estrecha relación entre el conocimiento y su base social porque el conocimiento es un producto social y, al mismo tiempo, el conocimiento es un

factor decisivo del cambio social (Berger y Luckmann 1979). Ésta es la interpretación de la sociología del conocimiento que se basa en la consideración del hombre en tanto que enfrentado de continuo a la tarea de construir y dotar de sentido a la realidad social, es decir, al mundo que le rodea. Desde esta perspectiva es fácil entender que para comprender un acontecimiento es necesario verlo desde el punto de vista de los participantes. Lo que es relevante en una situación social depende, en parte, de las categorías con las que esos eventos se interpretan. Así se evita la consideración del conocimiento como puro producto objetivado y es posible situarlo en relación con los procesos que le han dado origen³.

Indirectamente, cuando sólo nos fijamos en el nivel oficial, estamos asumiendo que el “conocimiento” (léase aquí cultura, identidad, etc.) se reduce analíticamente a prácticas sociales que simplemente reflejan o siguen operaciones cognitivas⁴. Por el contrario, cuando atendemos al nivel cultural, implícitamente estamos asumiendo que los sujetos se acercan al “conocimiento” a través de inversiones afectivas, sintiéndolo y contestándolo desde su experiencia vital⁵.

Desde esta nueva perspectiva, en lugar de dirigir nuestra mirada únicamente hacia las instituciones de vigilancia, control y dominación, hacia sus microprácticas de poder, nos detenemos en las subjetividades a las que afectan.

Esta última posibilidad apunta hacia un cambio en la conceptualización de la vida escolar: de ser vista como un sistema monolítico de reglas y relaciones, pasa a ser vista como un sistema marcado por la discontinuidad y la indeterminación. Bajo este nuevo prisma, la vida escolar se nos presenta como una arena turbulenta de discusiones y

³ Es conveniente no perder de vista que hay límites al grado en el que los individuos pueden “redefinir el conocimiento”, “reconstruir la realidad” o “negociar los significados”. El entendimiento puede ser activo al hacer uso de los principios para organizar la experiencia, pero es siempre pasivo al ser dependiente de la realidad para su experiencia. Al fin y al cabo, lo que vemos acaba dependiendo de lo que hay disponible para ser visto, no de nosotros mismos.

⁴ Desde esta perspectiva, el estudiante sería interpretado como un átomo aislado que, despojado de su molécula social, sólo reacciona ante acontecimientos impersonales y técnicos que le anteceden (Charters, 1973: 77).

⁵ Podemos hacer nuestras las palabras de Lusted (1986) cuando señala que el conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen y pretenden transmitirlo mediante la pluma o la voz. El conocimiento se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. De este modo, el conocimiento no es algo que se ofrece, sino algo que es entendido y vivido.

luchas conflictivas, una encrucijada de culturas (Pérez Gómez 1995) donde colisionan la cultura del aula y la de la calle (McLaren 1997: 57). Tenemos, pues, una consideración de la experiencia del estudiante como constituida de y por diferencias y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas; esto es, las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, y crean en ellas, así como las formas culturales a partir de las cuales se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes.

De esta manera apuntamos a una comprensión dialéctica, no mecanicista, del papel de la escuela en el proceso de construcción de una subjetividad. Esa concepción dialéctica implica la interacción entre dos momentos de lo social: lo instituido y lo instituyente, en la expresión de Lourau (1991); movimiento e institución, en la de Alberoni (1984); la dualidad de la estructura de Giddens (1995).

Para nosotros, la lucha entre estos dos momentos es la que se da entre la estructura y cultura de la escuela, tal y como se manifiesta en el conocimiento reificado y transmitido formalmente a partir de estrategias ritualizadas formales, y esa otra fuerza productiva constituida por esa “red de significados” (Geertz 1992) que conforma la visión del mundo generada por la estructura interpretativa del estudiante. Estas dos fuerzas se oponen y se refuerzan mutuamente y son contextualmente interpretadas y activadas por los estudiantes en la escuela en un trabajo de construcción de su experiencia escolar.

1.1.- La experiencia escolar o la interpelación.

La experiencia escolar de los alumnos se construye conjugando el doble juego de la socialización y de la subjetivación. Por un lado, la socialización que lleva a la interiorización de pautas y normas sociales. Por otro lado, la subjetivación que lleva a los individuos a mantener una distancia en relación a su socialización. Así, las trayectorias escolares están atravesadas tanto por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, como por la expresión de los sentidos y expectativas que los sujetos van dibujando.

Estos dos procesos se articularon de manera natural durante el tiempo en el que la eficacia socializadora de la escuela permitió la superposición de la posición social y la subjetividad. Hoy en día la articulación de ambos procesos sólo es posible por el trabajo del actor que construye su experiencia escolar. Y esto es así porque, hoy por hoy, la eficacia socializadora de la escuela está lejos de ser incuestionable.

Conviene recordar aquí los tres procesos básicos, que según Dubet y Martuccelli (1998), sacuden la eficacia socializadora de la escuela. En primer lugar, la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona como un mercado. En segundo lugar, el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores. Por último, la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma que llama a figuras del individuo contradictorias (Dubet y Martuccelli 1998: 433).

Estos tres factores quiebran la concordancia entre socialización y subjetivación dando lugar a la construcción de la experiencia escolar. Como señalan Dubet y Martuccelli (1998: 434), “la génesis de la experiencia escolar define a la vez las etapas de socialización y las modalidades de la formación de los sujetos. En cada momento el individuo debe constituir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia”.

Puesto que nos hemos referido con anterioridad a las tres lógicas que se entrecruzan en el proceso de construcción de la experiencia, no nos detendremos aquí a detallar el alcance de cada una de ellas.

Sí nos interesa resaltar que es el individuo quien articula de un modo singular estas lógicas. Esto supone que, más allá de las fuertes determinaciones sociales, hay un trabajo por el cual cada alumno se socializa y se constituye como sujeto dotando de sentido y coherencia a su paso por la escuela.

Se vislumbra aquí un actor que realiza un trabajo personal para dotar de significación y sentido a su paso por las instituciones. Como consecuencia de este trabajo de significación, la escuela deja de ser vista como una institución exclusivamente socializadora mientras nuevas posibilidades simbólicas se abren en el horizonte de interpretación de los sujetos.

1.2.- La escuela desde la perspectiva simbólica.

La construcción de la experiencia es una operación simbólica. Hablar de lo simbólico es aludir a procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. De este modo, cuando aquí hablamos de la perspectiva simbólica de la escuela nos referimos al conjunto de significados que se construyen alrededor del significante escuela. No nos referimos por tanto al significante escuela en sus marcas instituidas ni en su funcionalidad subyacente (Duschatzky 1999).

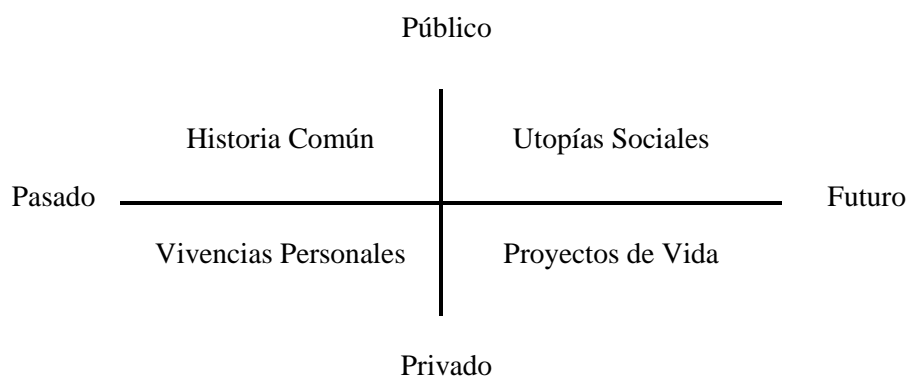
Desde la perspectiva simbólica, la escuela a la que nos referimos es la escuela “vívica” por los alumnos desde sus particulares condiciones de existencia. De este modo, abordar la escuela desde la perspectiva simbólica implica “desentrañar el ‘plus’ de sentido que se sobrepone en el acto de apropiación de lo que la sociedad pone a nuestra disposición” (Duschatzky 1999:13).

Hay que entender que el valor simbólico, los usos simbólicos, no son nunca invenciones absolutas; se construyen y reconstruyen combinando viejos y nuevos elementos. En esta línea, Castoriadis (1983) apuntó en su momento que en los procesos de simbolización, el sujeto no inaugura nuevas significaciones sino que las construye a partir de sentidos anteriores. Obviamente de aquí no se puede deducir tampoco que la simbolización se reduzca a una mera repetición, sin fisuras entre tiempos y generaciones, de los sentidos preexistentes. Lo que de hecho ocurre es una nueva combinación y fusión de los sentidos heredados con los nuevos elementos.

Si la simbolización resulta finalmente de esta nueva combinación de viejos y nuevos sentidos, cabe esperar que la escuela no sea la misma en todas las épocas, para todos los sujetos, o para los mismos sujetos en períodos diferentes. Esto nos llevaría a analizar la experiencia escolar de los alumnos desde su posición como jóvenes en un doble sentido temporal y social: como clase de edad y como generación.

1.3.- Los jóvenes como clase de edad y como generación.

La labor del alumno es, en palabras de Atria (1993:60), básicamente un proceso de aprendizaje para construir y reconstruir el mundo de la vida; un mundo que se estructura a partir de dos ejes: la *identidad* como tránsito entre el pasado y el futuro, y la *participación* como tránsito entre lo público y lo privado. El cruce entre estos dos ejes permite delimitar analíticamente cuatro cuadrantes que definen el mundo de la vida.



El profesor Baeza (2002) explica así cada uno de estos cuadrantes; cuando nos situamos en el ámbito de lo pasado en el campo de lo público, nos encontramos en el mundo de las *historias colectivas*. Es el mundo de la acción histórica, de las experiencias colectivas, de los eventos que tuvieron tal fuerza y gravitación en el pasado que fueron capaces de impactar las vidas personales de todos los que se reconocen miembros de un mismo grupo. El mundo de la vida íntima es el mundo de las *vivencias personales*, el universo íntimo, variado y rico en experiencias que marcan los hitos de nuestro crecimiento como personas. En el ámbito del futuro, el mundo de las *utopías sociales* es el mundo de los proyectos de sociedad deseable que nos dicen hacia dónde avanzamos o hacia dónde retrocedemos como grupo social y como miembros de ese grupo. Por último, cuando nos centramos en la esfera privada y en el ámbito del futuro obtenemos los *proyectos de vida* cuyo centro es la visualización que hacemos de nosotros mismos en un horizonte de tiempo previsible que proyectamos hacia el futuro.

Teniendo en cuenta esta conceptualización analítica podemos jugar con una hipótesis de partida según la cual el mundo de vida de los alumnos resulta de la convergencia de, al menos, dos realidades: una primera resultante del proceso de construcción de la identidad en torno a las utopías sociales y a los proyectos de vida que los jóvenes alumnos pueden construir desde su condición de clase de edad, y una segunda resultante del proceso de construcción de la identidad en torno a las historias colectivas y a las vivencias personales que los jóvenes alumnos experimentan como generación.

1.3.1.- El joven-alumno como clase de edad.

La noción de *clase de edad* nos remite, en un momento del tiempo, a la división que se opera entre los sujetos de un grupo en función de una edad social que viene definida por una serie de derechos, deberes y formas de actuar socialmente delimitados. A su vez, cada grupo social establece una serie de normas de acceso, más o menos codificadas y ritualizadas en forma de “ritos de paso”, de una clase de edad a otra. Son los momentos de transición que difieren históricamente: primera comunión, certificados de escolaridad servicio militar, matrimonio... (Martín Criado 1998: 86).

Podemos definir la juventud y la adolescencia, entendida como primera juventud, basándonos en la idea de clase de edad. Así, la juventud como clase de edad se define como ese período de demora en el cual cierto segmento de la población, llegado a su plena capacidad biológica para reproducirse, no termina de consumarse como un adulto y se encuentra a la espera de adquirir los atributos sociales que lo identifiquen como tal.

La división de clases de edad en una sociedad dada es variable históricamente; no depende de “naturalezas psicológicas” previas, sino que se constituye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales y sociales y, sobre todo, de sus condiciones y estrategias de reproducción social. Si bien las clases de edad tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas. Lo que existe es un continuo de edad sobre el que la sociedad produce determinados cortes y rupturas imponiendo desde el exterior límites

estrictos, homogéneos y fáciles de identificar en la línea temporal continua de las edades⁶. De este modo, más allá de la base biológica del fenómeno, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad. En palabras de Yonnet:

(...) cualquier variación histórica (en el tiempo o en el espacio) permite verificar que una sociedad -y hasta una época- no define nunca a la adolescencia (...) por más que se la imagina, sobre la base de una experiencia que pone en juego y moviliza criterios objetivos (científicos), universalmente compartidos (o susceptibles de ser compartidos). La sociedad juzga según criterios internos. Obedece a la lógica interna de sus relaciones sociales (Yonnet 1988:140).

La adolescencia y la juventud, como clases de edad, están socialmente definidas en sus límites. Ambas son tributarias del tiempo en un doble sentido. Por un lado, apelan al tiempo biológico, a ese ritmo corporal que nos sitúa entre la niñez y la edad adulta. Por otro lado, apelan al tiempo social e histórico ya que estamos ante categorías socialmente construidas y determinadas por procesos históricos y culturales. Como afirma Bourdieu, “las clasificaciones por edad (y también por sexo o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu 1990:164).

En una perspectiva antropológica, estas clases de edad aparecen como una construcción cultural relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta y, en tal sentido, puede considerarse dicho tránsito como un fenómeno universal; pero las formas, los contenidos y los límites de esta transición son enormemente variables⁷.

⁶ La sociedad establece los límites entre clases de edad mediante la ley y los dispositivos normativos que la desarrollan. Por ejemplo, la mayoría de edad está establecida, con límites variables, en leyes y códigos de todas las sociedades. Igualmente, la edad legal de ingreso a la escuela está socialmente determinada aunque puede variar de unos períodos a otros y de unas sociedades a otras.

⁷ Es precisamente en el hecho de que nunca alcance una definición concreta y estable, en su característica liminalidad que la sitúa entre los márgenes movедizos de la inmadurez y la madurez, donde reside la carga de atracción y temor con que es observada por las generaciones adultas. Efectivamente, la liminalidad esencial de la juventud determina las actitudes de las demás edades hacia ella: o se le atribuyen características y cometidos que resaltan la continuidad, o se deposita en ella la esperanza de una renovación colectiva que acabe con las rigideces sociales vigentes. Esta ambivalencia ha conducido a delimitaciones firmes de la edad, con sus derechos y deberes, y a la gestión de formas “orgánicas de socialización”, como el sistema escolar, que garanticen el control y la homogeneización del poder

La adolescencia y la juventud tal y como las conocemos, es decir, como periodos de transición más o menos prolongados entre la dependencia infantil y la plena autonomía de la inserción social como adulto, son fenómenos relativamente recientes (Bennett y LeCompte 1990) y característicos de las zonas más occidentales e industrializadas del mundo. En otras sociedades, y en otras épocas, la transición de la infancia y la dependencia a la edad adulta y la autosuficiencia, ha sido a menudo comparativamente breve. En las sociedades tradicionales, por ejemplo, el período entre la infancia y la edad adulta se identificaba frecuentemente con el momento en el que la persona joven alcanzaba la madurez física, la autosuficiencia económica, y encontraba una pareja con la que casarse, acontecimientos que, a menudo, coincidían en el tiempo. De forma habitual, los ancianos preparaban a los más jóvenes para la edad adulta, concediéndoles el derecho a tomar decisiones sobre numerosas cuestiones. Se les permitía ejercer su voluntad en el momento en que se sintieran preparados para obedecer a sus propios intereses económicos y familiares. Sin embargo, a medida que el mundo occidental se fue industrializando, se retrasó la llegada a la edad adulta hasta establecerse bastante después de haber alcanzado la madurez física.

De este modo puede decirse que en la Europa preindustrial no existía la fase que ahora conocemos como adolescencia y juventud. La infancia no estaba separada del mundo adulto, no existían lugares específicamente destinados a socializar a los niños. Era además una etapa breve ya que hacia los 7 u 8 años de edad, en muchas regiones, era común mandar al hijo a casa de otros como aprendiz. Por otro lado, de unas regiones a otras podían encontrarse variaciones importantes en la concepción de la infancia y la juventud como clases de edad, fundamentalmente porque, al estar poco extendido el sistema escolar, no se había producido aún la homogeneización institucional de las clases de edad.

El siguiente texto ilustra la forma en que se entendía la transición a la edad adulta en las sociedades tradicionales:

simbólico de esta fuerza liminal (Levi y Schmitt 1996). Para profundizar en la idea de liminalidad remitimos a la idea de Van Gennep sobre el “margen” como núcleo central del rito, entre una fase inicial de separación y otra final de agregación. También se puede encontrar una descripción detallada de los numerosos aspectos del momento “liminal” de los ritos de paso en la obra de Turner (1988).

La precocidad de la inserción en la vida adulta (es decir, el pasaje directo desde la infancia a la edad adulta) se pondría de manifiesto en el modelo del *apprentissage* (aprendizaje), muy difundido en la Europa medieval. El modelo se basaba en la temprana expulsión del joven del núcleo familiar: desde los siete años o los nueve años, tanto los chicos como las chicas dejaban su hogar para ir a residir a casa de otra familia, donde llevarían a cabo las tareas domésticas y aprenderían los oficios y habilidades, así como el comportamiento en otros aspectos de la vida, a partir del contacto directo con adultos. Los aprendices estaban ligados a esta familia por un contrato de aprendizaje que duraba hasta los catorce o dieciocho años. Esta costumbre no era exclusiva del campesinado, sino que se extendía también entre las clases populares urbanas (los artesanos), e incluso entre los comerciantes y la nobleza. De esta manera, los adolescentes iniciaban su vida social lejos de su familia (...). También era normal ver mezclados a menores con adultos en tabernas y lugares de mala fama: las cosas de la vida (como la sexualidad) se aprendían por observación directa. La institución escolar, que hoy consideramos exclusiva de niños y jóvenes, acogía entonces a gente de todas las edades (la noción de separación por cursos según edades es muy reciente). Por otra parte, a pesar de estar bajo el control de tutores o maestros, el grado de independencia de los adolescentes era mucho mayor, lo que se correspondía con un débil sentimiento de cohesión familiar (Feixa 1998: 32-33).

Las primeras concepciones de la adolescencia y la juventud como clases de edad, en un sentido ya moderno, se las debemos a los reformadores humanistas y religiosos que proliferan a partir del siglo XV. Sin embargo, puede atribuirse a Rousseau la invención del joven en su libro *Emilio* (Bruguera, Barcelona, 1983). En este texto se describe la adolescencia como una especie de segundo nacimiento, en el cual se despierta el sentido social, la emotividad y la conciencia, pero sobre todo, como condición social difundida entre las diversas clases sociales y como imagen cultural nítidamente diferenciada. Rousseau establece una equivalencia entre el desarrollo de la especie humana y el desarrollo del individuo. En ambos casos, tres son las etapas que marcan ese desarrollo: salvaje (infancia), bárbaro (adolescencia) y civilizado (adulto). Desde este planteamiento Rousseau concibe la adolescencia-juventud como un periodo turbulento, propio del tránsito desde un estado de naturaleza a otro de cultura, necesitado de constante guía y vigilancia.

Deberemos esperar hasta el siglo XIX para encontrar una serie de dinámicas sociales, políticas y económicas que dieran entidad social y sociológica a esta clase de edad. Martín Criado cita al menos dos de estas dinámicas. En primer lugar, el cambio en las relaciones de producción con el paso de una sociedad de capitalismo comercial a una sociedad de capitalismo industrial. La organización capitalista de la producción

introduce en la arena social un nuevo debate: la producción de sujetos disciplinados, eficaces y obedientes. Es el problema de la socialización que salta al primer plano y, junto con él, tanto la invención de las ciencias de la normalización (Foucault 1992), como la generalización de la educación como eje central para el mantenimiento del orden social. La figura del joven adolescente que hay que encauzar, es ya la figura del alumno. En segundo lugar, Martín Criado (1998) señala que el progresivo crecimiento y burocratización del Estado, y de las empresas privadas, extiende el número de clases medias cuya reproducción social va a pasar por el sistema escolar pues, progresivamente, la idea de mérito irá sustituyendo a la de rango. Será precisamente en el seno de estas clases sociales donde, a raíz de la necesidad de prolongar la escolarización de sus vástagos para poder acceder a las nuevas posiciones creadas en las instituciones burocráticas, se gestó la idea de la adolescencia como periodo vital, cada vez más extendido, de tránsito hacia la edad adulta y claramente identificado con la escolarización. Será ese el momento, también, en que todas las formas de juventud que no se adecuen a la norma de las clases medias, especialmente las clases obreras, serán percibidas y categorizadas como “problemas sociales”.

Ariés ve en el personaje de Sigfrido de Wagner la encarnación de la nueva figura del joven que se construye en el siglo XIX y se consolidará en el XX. Para Ariés, hacia 1900, la “juventud”, que es en esa época la adolescencia, se convertirá en tema literario y en objeto de desvelo tanto de moralistas como de políticos. Todos comienzan a interrogarse seriamente acerca de lo que piensa la juventud, a publicar investigaciones sobre esta juventud que aparece ya como detentadora de valores nuevos susceptibles de vivificar la anticuada y estancada sociedad (Ariés 1990).

Con la llegada del siglo XX la escolarización se extiende y la juventud como clase de edad se generaliza. De hecho podemos decir que si en las décadas de 1870 a 1900 se produce el descubrimiento de la adolescencia, durante la primera mitad del siglo XX, también denominada “era de la adolescencia”, este concepto se democratiza extendiéndose progresivamente desde la burguesía a todas las capas sociales (Feixa 1998:39).

Según Feixa (1998: 36-38), los cambios producidos durante ese período en cuatro instituciones que enmarcan el mundo de vida de los jóvenes, explican la generalización de la idea de juventud al conjunto de la sociedad. La primera de ellas es la familia que cada

vez más desarrollará un sentimiento de responsabilidad hacia los hijos convirtiéndose en lugar de afectividad. La contrapartida será la prolongación de la dependencia económica y moral de los hijos respecto a sus padres con la consiguiente consolidación de esa etapa moratoria entre la niñez y la adultez que es la adolescencia⁸. La segunda, la escuela, que se va constituyendo en una institución moderna que pretende aislar a los jóvenes del mundo de los adultos clasificándolos por edades y someténdolos a un riguroso control moral y social instituido en la figura de autoridad del maestro. En tercer lugar, el ejército, que obliga a toda una cohorte generacional a convivir durante un tiempo prolongado en un espacio delimitado dándose por primera vez las condiciones para que surja una conciencia generacional así como una cultura propia (Feixa 1998:37). Finalmente, la cuarta y última institución en transformarse es el mundo laboral que progresivamente expulsa a los jóvenes del mundo del trabajo asalariado arrojándoles a un terreno neutro alejado de los adultos: la escuela y/o la calle (Feixa 1998:38).

Así, en la modernidad, tanto la juventud como la adolescencia, definidas ambas como clases de edad, nos remiten a los rituales oficiales u oficiosos del paso hacia la edad adulta, a la marca de los tránsitos de una edad a otra y a los sistemas de categorizaciones de edades vigentes en la sociedad de que se trate.

1.3.1.1.- La juventud como transición.

En la sociedad moderna la adolescencia/juventud es la etapa de transición, de moratoria social entre la niñez y la edad adulta. En la concepción moderna esta transición se caracteriza por una crisis que se resuelve linealmente.

Tal como fuera tematizado por Erikson (1987), la adolescencia/juventud escenifica una doble crisis: por un lado, hay una pérdida del niño que fue y, por otro lado, hay una búsqueda de la propia identidad como el adulto que aún no se es. Esta última faceta de la crisis se solventa de una manera más o menos sencilla durante la modernidad. La crisis identitaria se resuelve mediante adaptación y aceptación pues, por puesto en duda,

⁸ Para un análisis detallado de la evolución de la familia como unidad productiva y cobijo de los hijos ver Pahl (1991).

combatido o rechazado que fuera el mundo de los adultos, éste siempre acababa por estar presente con todo su peso normativo. La crisis era momentánea y prometía resolución.

Hoy las cosas han cambiado. Las formas socialmente instituidas de triunfar y ocupar un lugar entre los adultos, las formas legitimadas de consagrarse exitosamente en el pasaje hacia la edad adulta, parecen estar en crisis. Ya no hay dos o tres modelos de adulto con los que identificarse para resolver la momentánea crisis de identificación. Como señala Brater (1999: 138), “los adultos ya no encarnan el mundo de objetivos de la adultez por antonomasia, sino, a lo sumo, una determinada solución individual a los problemas del volverse adultos, sin obligatoriedad colectiva y, a menudo, con limitaciones y contradicciones reconocibles” con lo cual tampoco queda muy claro “desde el punto de vista de las normas y las expectativas vigentes, en qué modos de comportamiento y formas de vida acabará o, mejor dicho, debe acabar la edad juvenil” (Brater 1999:139). En este sentido, como afirma Olabuénaga (1998: 61-62), “lo que se encuentra el individuo en su camino desde la individualidad a la sociabilidad, desde el yo personal al yo social, desde el aislamiento personal a la convivencia con los otros, no es la presencia hegemónica, ni siquiera la simple carencia de una racionalidad universal, legitimada y legitimante, sino la simultaneidad de múltiples racionalidades, todas ellas legitimadas y todas ellas legitimantes”. Del mismo modo, este proceso “aboca al individuo a la necesidad de ‘seleccionar y jerarquizar’, sin criterios ni apoyos ofrecidos por los agentes de socialización (familia, religión, ideología, clase social, etnia...) que le guíen y acompañen en este viaje de socialización desde la autonomía personal a la convivencia social” (ibídem 1998: 61-62).

Una vez eliminados los datos sociales básicos que ofrecían al menos una tosca dirección y una cierta seguridad moral al precario proceso de búsqueda de la identidad, el mundo juvenil ya no puede ser aprehendido con conceptos tales como socialización o enculturación. Surge un nuevo modo de “socialización multicultural cuya regla reproductiva es la ausencia de reglas” y que viene a quebrar la reproducción y el recambio tradicional entre clases de edad (Canteras 2004:143).

La consecuencia de esto es que si bien antes la transición a la edad adulta era lineal y progresiva, predecible partiendo de ciertas variables determinantes, hoy esa transición adopta múltiples trayectorias. En las sociedades tradicionales y premodernas existían líneas claras que señalaban el momento exacto de la transición de la juventud a

la edad adulta. Sin embargo, “actualmente las líneas que señalan las fronteras entre la juventud y la edad adulta son mucho más vagas y los jóvenes cada vez más consideran la vida como algo inestable, fluctuante, discontinuo y reversible” (Machado Pais 2000: 91).

En los últimos años se observa una brusca ruptura de la linealidad de las transiciones y de las biografías por desestandarización de los modelos “normalizados”, más fiables y predecibles, y por el creciente imperio de la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad⁹. Las transiciones son inciertas porque “en los procesos de transición actuales-determinados por una situación social de partida (familia de origen) y una situación futura (determinada por el trabajo y el matrimonio)- las `situaciones futuras´ están cada vez más desconectadas de la `situación de partida´ y los que empiezan apenas saben nada de hacia dónde se dirigen” (Machado Pais 2000: 93). Es decir, dado que las “situaciones últimas” son un destino cada vez más incierto, los jóvenes tienen que manejar esta incertidumbre sin saber realmente cómo. Pero las trayectorias son también reversibles y pueden ocurrir en un orden no tipificado, no secuencial y lineal (educación → empleo → matrimonio → hijos), sino que también pueden estar sincronizadas (educación+empleo) o ser reversibles (empleo → desempleo → empleo) como los movimientos de un yo-yo.

La otra cara de este proceso de *yoyoización* de la transición a la edad adulta es el de la biografización o individualización de la experiencia de transición. Este concepto implica que dada la diversidad de rutas y ritmos que llevan a la madurez es “el/la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve” (Du Bois-Reymond y López Blasco 2004: 14). Adquiere entonces relevancia la subjetividad de los jóvenes, la creciente reflexividad en las estrategias individuales de toma de decisiones, pues los jóvenes deben decidir cómo gestionar las nuevas oportunidades y riesgos y cómo dar sentido a todos estos factores en el desarrollo de su propia vida.

⁹ Podría establecerse un paralelismo entre la dualidad “espacio estriado” y “espacio liso” que proponen Deleuze y Guattari (2002) y las formas de transición que venimos comentando. El espacio estriado remite al orden y al control de forma que en él todos los movimientos y las trayectorias están condicionadas por formas y normas definidas y determinadas. El espacio liso remite al caos, a la libertad de vagar, al azar y a lo impredecible. Las formas tradicionales de transición a la vida adulta se entienden dentro del marco del espacio estriado. Las transiciones actuales se configuran en el marco del espacio liso, de ahí que den cabida a la individualización y a la multiplicidad de caminos vitales (Machado Pais 2000).

El joven como sujeto soberano de la modernidad tardía ha de construir su propia vida siguiendo un estilo propio que Canteras (2004: 147-148) define como personalizado, porque en virtud de su diferente capacidad adaptativa debe afrontarlo de manera individual; relativista, porque en virtud de la socialización multicultural siente ahora las ideas, creencias y valores sociales como constructos territorializados que deben ser reformulados y contrastados continuamente; *sincrético*, porque en virtud del relativismo puede llevar a cabo constructos cognitivos fruto del mestizaje de conocimientos procedentes de diferentes culturas, filosofías o doctrinas; *pragmático*, porque sus inquietudes se dirigen a la racionalización inmediata del presente en aras a la mejora de aspectos concretos de su vida personal y social; *experiencial*, porque los constructos cognitivos se basan en la sabiduría de la experiencia de lo inmediatamente vivido en primera persona; *emotivo y vivencial*, porque debido al auge de lo experiencial, la racionalidad instrumental pierde fuerza a favor del sentimiento.

Todo esto convierte la construcción de la identidad en una tarea clave a la que el individuo debe enfrentarse solo y asumiendo la responsabilidad y la culpabilidad tanto del éxito como del fracaso de la tarea, porque “los errores y los fracasos ya no radican en el mundo o en la voluntad divina, sino en sí mismo” (Dubet y Martuccelli 1999: 245). El individuo soberano se enfrenta así a “la conciencia infeliz por intermedio de la cual se percibe como el responsable de su propia desgracia” (ibídem 1999: 245), y a la amenaza del desprecio social cuando no logra presentarse como sujeto soberano de sí mismo (ibídem 1999: 260). En definitiva, sentido e identidad son metas a lograr ahora personalmente. El sentido y la identidad del sujeto no tienen ya una dirección social predeterminada, sino que surgen de la relación personal con lo cotidiano, de agudizar el sentido y la conciencia a partir de la experiencia.

1.3.1.2.- Las trayectorias de los jóvenes como clase de edad y la transición al trabajo.

Desde el punto de vista del alumno como clase de edad, la pérdida de eficacia interpeladora de la escuela radica en la crisis de sentido que afecta a la institución en el contexto histórico y social de fin de siglo. En el pasado, “todos los esfuerzos de formación

y educación, todos los contenidos de enseñanza, todas las normas de comportamiento que (...) la escuela podía imponer, aún en contra de la voluntad de los alumnos, vivían tradicionalmente de la remisión a las necesidades y exigencias de la *vida futura*. La escuela nunca podía ser un fin en sí misma, sino que era siempre un medio para un fin, y sólo de esta manera se hacía comprensible a todos los participantes” (Brater 1999: 145).

La escuela como medio para lograr un fin determinado, adquiría significado para los participantes a partir del articulador social centrado en el eje estudio-trabajo. Es un hecho que la propia definición histórica de juventud en las sociedades modernas occidentales va unida a la transición al trabajo. Prácticamente empieza a haber juventud cuando se produce la escisión entre la esfera familiar y el mundo laboral (Prieto 1994: 108). Prieto es aún más explícito cuando señala que para que la juventud entre a formar parte de la sociedad, las sociedades modernas debieron realizar una doble y paralela “invención social”: la prohibición del trabajo a ciertas edades y la creación de la escuela obligatoria de masas. El resultado claro de esta doble invención es la institucionalización de la infancia y la creación de un espacio social incierto entre ésta y la adultez en el que jugará un papel central la transición al trabajo (ibídem 1994: 109-110).

El acceso al trabajo era el hito que marcaba la entrada en la edad adulta y era, además, una ocasión para desarrollar un proyecto biográfico y vital. Porque tener un trabajo era algo más que tener un empleo y/o desarrollar una tarea; era ocupar un lugar en la vida social, tener una identidad que ostentar ante uno mismo y ante los otros.

En este contexto, la escolarización, o la educación, se constituyen en promesa de una vida futura trabajando, en un medio para este fin. Para los jóvenes esto suponía poder imaginar sus vidas proyectándolas sobre el futuro en una sucesión lineal de tres etapas: un tiempo de reclusión escolar para la preparación, un tiempo de ejercicio laboral, y una vida después del trabajo que resultaría tanto más segura “cuanto más considerada hubiese sido la anterior en la jerarquía de las ocupaciones, la cual dependía, a su vez, de la calidad y duración del educarse en la primera fase, mientras se es menor” (Gimeno Sacristán 2003: 65).

Poder proyectar, imaginar, un futuro como ser activo, era la fuerza impulsora del presente. Justificaba sacrificar aspectos gratificantes del presente en aras de la vida futura. De la misma manera, la aceptación de esa relación esperanzada entre el medio (la

escolaridad) y el fin (el trabajo) ha sido un acicate para aceptar e interiorizar las condiciones y las imposiciones de la educación (Gimeno Sacristán 2003: 65) que por sí mismas pueden no ser sustantivas y atractivas.

Sin embargo, la escolarización que ha constituido a la infancia y a la adolescencia como clase de edad apartada de las actividades productivas reservadas a los adultos, pierde ahora el sentido de ser medio para un fin por dos razones que Gimeno Sacristán (2003: 66) apunta certeramente. En primer lugar, porque renunciar a vivir la agradable vida del presente resulta más difícil en las sociedades desarrolladas donde los jóvenes disfrutan de más y más variados privilegios y atractivos. En segundo lugar, porque el futuro se ha desdibujado y la etapa de preparación lo es para un porvenir laboral no asegurado por un sistema de trabajo precario, flexible e inestable.

Durante la modernidad organizada los ciclos biográficos del trabajo de una persona se establecían en forma de largas trayectorias estabilizadas en torno a un único empleo o a un único patrón de empleo. Estamos refiriéndonos a la biografía productiva fordista que discurría como un continuo entre una incorporación relativamente temprana al trabajo y una jubilación relativamente tardía, con una trayectoria que podía ser levemente ascendente, pero sin cambios bruscos entre categorías o empresas. Esa situación hoy ha cambiado. El panorama postfordista es muy diferente. La rotación, el salto y la fragmentación de las biografías laborales son la tónica general en un contexto en el que “los ciclos biográficos se fracturan y fragmentan en permanentes entradas y salidas del empleo regular, aparcamientos y relaciones parciales con las ocupaciones regladas” (Alonso 2001: 75). Se constituye así el reino del trabajo inestable que circunscribe “un mercado ‘balcanizado’, institucionalmente desorganizado y generador de *riesgos* sociales permanentes (desempleo, exclusión social, ‘desafiliación’ o nueva pobreza como pérdida de las relaciones estables con la sociedad) que el individuo capaz debe saber internalizar y gestionar, por sí mismo” (ibídem 2001: 75).

La fragmentación del modo de regulación postfordista afecta también a la condición juvenil: se disparan las trayectorias de incorporación al mercado de trabajo y, con ello, los modos y momentos para la consecución de la emancipación adulta. En este sentido, “el modelo de trayectoria lineal ‘tipo fordista’ -mayor nivel educativo garantizaba mejor posición en la jerarquía laboral a la vez que suponía un período juvenil más extendido y su

ausencia producía los resultados inversos simétricos- se descompone en trayectorias muy personalizadas¹⁰ donde los títulos académicos se consideran muchas veces condición necesaria, pero en ningún caso suficiente ni garantía de trabajo o carrera profesional” (Alonso 2001: 76)¹¹. El resultado de la fragmentación que acarrea el modo de regulación postfordista es, según Alonso (2001: 77-78), que sólo algunas trayectorias juveniles triunfantes consiguen romper “el blindaje de los mercados de trabajo internos y las carreras profesionales defendidas. El resto se despliega desde el ostracismo y la minimización de las trayectorias obreras tradicionales (...), hasta las instalaciones masivas en el subempleo de precariedad o en los subcontratos como forma provisional de vida y falso alargamiento social de la juventud `oficial`, pasando por las trayectorias de marginación total o las desarrolladas en *aproximaciones sucesivas*¹², esto es, en el paso por sucesivas posiciones en el proceso productivo muchas veces con períodos de desocupación en el tránsito”.

En este contexto “estudiar para ser algo/alguien en el futuro” es una formulación que pierde su valor de anticipación porque su realización futura es cada vez más incierta. Cuando la expectativa de incorporarse al trabajo y emanciparse del adulto no tiene apoyos claros en la posibilidad certera de ejercer una actividad laboral determinada y definitiva, los jóvenes observan que están llamados “a ocuparse en actividades mal remuneradas que mal les permiten sobrevivir, no a ocupaciones estables en las que acumular experiencia y en relación a las cuales cifrar el afán de prepararse mejor y superarse. El trabajo como carrera de la vida, al menos, no lo va a ser para todos, destruida la pretensión del pleno empleo y la inestabilidad que se camufla bajo la denominada flexibilidad laboral” (Gimeno Sacristán 2003: 66).

¹⁰ Sobre trayectorias juveniles divergentes véase Rose (1998) y Furlong y Cartmel (1997).

¹¹ Estallan y se diversifican las trayectorias hacia la emancipación en función de capitales sociales, económicos y culturales. Pero también estallan los parámetros generacionales y demográficos clásicos a partir de los cuales se definían los roles entre los distintos grupos de edad. Alonso (2001: 78) menciona, en este sentido, la emergencia de nuevas categorías como los “siempre-jóvenes” o los “viejos prematuros” que conviven con los “jóvenes profesionales” o los nuevos “ciberemprendedores”. Todas ellas indican que la consideración de los grupos de edad cambia en función de su lugar en los procesos de producción y reproducción social. Para ampliar este tema, véanse los trabajos de Fourgnaud (1999); Baudelot y Establet (2000) y Wallace (2000).

¹² La exposición detallada del concepto “aproximaciones sucesivas” puede encontrarse en Galland (1991). Su desarrollo y aplicación para España puede encontrarse en Casal (1996 y 1997).

1.3.1.3.- La educación y la inserción en la vida adulta.

El estudio de las trayectorias o, para ser más concretos, el estudio de su grado de normalización en tanto que ciclos biográficos del acceso al trabajo, resulta interesante para entender parte de la representación y la relación de los jóvenes con la escuela.

Como ya sabemos, la implantación de la llamada escuela de masas inaugura un modelo de transición a la vida adulta activa caracterizado por la progresiva desaparición de los canales de entrada al mundo del trabajo basados principalmente en la institución familiar y el aprendizaje in situ del oficio, y su progresiva sustitución por canales más complejos en los que el sistema educativo se convierte en la institución central.¹³

Este fenómeno se hace realidad en la mayoría de países de Europa occidental durante el proceso de recuperación económica posterior a la segunda guerra mundial, a lo largo de los años 50. Para el caso de España, y del País Vasco, este modelo se implanta a partir de la Ley General de Educación en los años 70, es decir, con retraso respecto al resto de países europeos, y en un momento en que, tras iniciarse una crisis de empleo, el crecimiento progresivo y generalizado del nivel educativo de los jóvenes se solapa con el también progresivo deterioro de las condiciones de acceso al mercado laboral.

De este modo, los ciudadanos que accedieron a la juventud en las décadas de los 70 y 80 disfrutaron de una infancia relativamente fácil, en comparación con generaciones anteriores, gracias a la extensión masiva de la escolaridad media y superior en un contexto de rápida elevación del nivel de vida de las familias fruto del proceso de modernización de

¹³ El diseño de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo industrializado aún refleja las ideas sobre la relación entre educación y sociedad vigentes en la época inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial. Aquella fue una época de reconstrucción industrial y nacional y de estructuras de educación masiva que sirvieran a las economías en expansión. En la mayoría de los casos, los sistemas escolares apenas han cambiado desde entonces. Siguen manteniendo dos elementos que actualmente parecen estar reñidos con la manera en que los jóvenes están forjando sus vidas. Ambos se basan en supuestos de linealidad y ambos son cruciales en las ideas de la “juventud como transición”. En primer lugar la categorización basada en la edad sigue siendo un principio organizador fundamental. En segundo lugar, la escolarización se basa en una supuesta relación lineal entre la escuela y el trabajo donde la escuela se considera el marco educativo anterior en que se produce el “aprendizaje” y el trabajo el marco posterior donde se aplica el aprendizaje.

los años 60. Pero, como contrapartida, experimentaron su juventud desde el bloqueo y el aislamiento al acceder a la vida activa en plena crisis del empleo¹⁴.

En ese contexto de crisis, los años 80 suponen una reorganización del mercado de trabajo. La reglamentación laboral a partir de los años 80 va a insistir en la necesidad de mejorar la empleabilidad de los jóvenes y la desregulación¹⁵ de su acceso al primer empleo mediante nuevas formas contractuales como los contratos temporales que convierten en norma la inestabilidad y la baja calidad en la experiencia laboral juvenil (Cardenal de la Nuez 2000: 4).

Ante esta experiencia negativa de transición a la vida adulta activa, se diseña una estrategia que permita amortiguar sus efectos: prolongar la estancia en las instituciones educativas. Hemos de considerar que a lo largo de los años 90, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, la enseñanza refuerza su papel en esta transición retrasando ese momento hasta los 16 años. Con ello, además, se supera el anterior desfase entre la conclusión de la enseñanza obligatoria y la edad mínima laboral.

Pero si hay un aspecto interesante en la reforma de 1990, éste se refiere a la diversificación de los itinerarios escolares o formativos que conducen a otros tantos diversificados futuros adultos.

En la década de los 90 la experiencia de una transición común a la vida adulta se reduce, como señala Roberts (1997), con la variedad de rutas y caminos disponibles en la formación reglada y no reglada. Es cierto que los jóvenes estudian más tiempo pero dada la ramificación de los itinerarios, el tránsito por el sistema educativo se convierte en un proceso dual a la vez estandarizado y diversificado (Furlong y Cartmel 1997).

Hay que añadir también que la situación laboral que atraviesan los jóvenes desde la década de los 90 se convierte en fuente de una profunda sensación de incertidumbre. Los jóvenes se ven obligados a tomar decisiones pragmáticas para equilibrar y negociar una gama de compromisos personales, profesionales y educativos en sus vidas. Preguntarse por cuál pueda ser la mejor dirección, la más acertada, para alcanzar el mayor logro escolar y laboral posible es un reflejo del tipo de decisiones que los jóvenes

¹⁴ Hay que recordar que no sólo se dejaron de crear los puestos de trabajo que serían necesarios para absorber una oferta creciente de mano de obra, sino que el empleo existente se destruyó masivamente.

¹⁵ La desregulación implica sustituir las estructuras de regulación fordistas basadas en el empleo estable por estructuras postfordistas que garantizan la flexibilidad de la mano de obra.

han de tomar (Casal 1997). Y estas decisiones se extienden también a cómo relacionarse con su escolarización. En este sentido, no sólo toman posición frente a sus niveles de participación en el aula, sino que también deciden a qué clases asistirán, cuánto tiempo destinado oficialmente a la educación dedicarán a otros fines, qué tipo de calificaciones obtener, y un largo etcétera. De este modo, los jóvenes desarrollan una perspectiva de la escuela en la que la educación es sólo una de las muchas opciones que manejan.

Pero aún más. Hay quien opina que el nuevo modelo añade más incertidumbre al cambiar los procesos de selección escolar y social. Los modelos anteriores establecían una división escolar y social clara y anticipada, lo que hacía más fácil su interiorización por parte de los alumnos. Los nuevos modelos, que aparentemente no discriminan a nadie, generan, según Bourdieu (1988), una relación menos realista y menos resignada con un provenir que objetivamente estará social y escolarmente marcado.

Sea como fuere, no queda más remedio que reconocer que toda la reforma de la oferta educativa puesta en marcha en Europa durante los últimos 25-30 años no resuelve los problemas de inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo. El título académico no siempre protege del desempleo. En realidad puede decirse que el título sólo protege frente a las experiencias más negativas, aquellas en las que la precariedad es una condición y no sólo una etapa (Cardenal de la Nuez 2000). En este sentido, dada la generalización de los consumos formativos, la carencia de credenciales académicas pueden tener un potencial de exclusión laboral creciente puesto que “cuanto más pequeño es el grupo residual de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela más se arriesgan sus miembros a ser excluidos del mercado de trabajo” (Furlong et al. 2000: 15). Así, el título académico no es garantía suficiente, pero sin él, el futuro parece prescrito: la exclusión.

Con todo esto, si durante las décadas 60, 70 e incluso 80, el sistema educativo era visto como el principal garante de la movilidad social ascendente, fundamentalmente por las clases menos favorecidas, en la década de los 90 comienza a ser visto como protección contra la exclusión y garante de la posición social de referencia¹⁶.

¹⁶ Conviene mencionar aquí a Bourdieu (1988) quien nos recordaba en su momento que este posicionamiento social a través de la escuela está relacionado con procesos económicos paralelos como la pérdida de capital económico por parte de fracciones de clase en situación de regresión. Este proceso de regresión con su correspondiente retroceso en el posicionamiento social obliga a desarrollar estrategias

Sin embargo, esta vinculación entre posición social y posición educativa se viste con los ropajes de la igualdad de oportunidades que parece reflejar el indudable aumento de alumnos que tradicionalmente tenían una presencia anecdótica en el sistema educativo. También contribuye a extender la ilusión de una igualdad de oportunidades la diversificación de los posibles itinerarios. Estos refuerzan la imagen de que el esfuerzo, el éxito y el fracaso son fruto de decisiones individuales y no de los condicionantes sociales (Furlong y Cartmel 1997).

Pero lo cierto es que el fracaso y el abandono escolar siguen estando socialmente determinados. Furlong et al. (2000) plantean que los hijos de las clases bajas tienen más probabilidades de experimentar dificultades en el sistema educativo ya desde los primeros tramos, más probabilidades de abandonar y de realizar itinerarios escolares cortos. Esto es especialmente relevante desde el punto de vista de las trayectorias laborales pues es la ausencia de credenciales académicas el mayor factor de riesgo en el momento de insertarse en el mercado de trabajo. De este modo, uniendo itinerario escolar, inserción laboral y clase social, tenemos que los jóvenes de origen social bajo corren un mayor riesgo de desarrollar trayectorias desestructuradas¹⁷ en el actual contexto laboral.

Por otro lado, la promesa de ascenso social para los mejores estudiantes de origen obrero queda condicionada a la adquisición de otras competencias útiles e intercambiables en el mercado de trabajo; cuando el mercado de trabajo está marcado por la inflación de credenciales, la posesión de otro tipo de capital como el relacional o social, marca la diferencia (Bourdieu 1988). Así, las redes sociales en términos de familia y/o amigos adquieren importancia. De este modo, en una situación socioeconómica en la que lo importante es “tener algo” y las credenciales adoptan esta función, lo que priman son las estrategias encaminadas a mantenerse en la posición de partida, a no descender, o estrategias de reconversión, frente a las dirigidas a ascender posiciones sociales, o estrategias de movilidad. Este juego de estrategias implica

tendientes a reconvertir el capital económico en capital escolar como medio para mantener la posición social de referencia.

¹⁷ Son trayectorias desestructuradas, según Casal (1999), aquellas en las que partiendo de un itinerario escolar corto o errático, se experimentan situaciones prolongadas de desempleo que resultan en una “pérdida de competencia de los sujetos” y en situaciones de aislamiento o de desafección social.

necesariamente menos oportunidades para los descendientes de las clases menos favorecidas ya que no pueden permitirse las fuertes inversiones educativas adicionales que garanticen o mejoren las credenciales educativas (estamos pensando en clases extraescolares por ejemplo), ni disponen de las redes sociales necesarias (Echevarría 1999).

Es fácil concluir entonces que las posibilidades de movilidad ascendente que para los grupos sociales desfavorecidos promete el sistema educativo desde la ideología de la igualdad de oportunidades, están limitadas por jerarquizaciones y segmentaciones que se producen tanto en el interior del sistema educativo como en el mercado de trabajo. En este último sentido, conviene señalar que las expectativas asociadas a la obtención de credenciales se cumplen sólo relativamente ya que las trayectorias más exitosas desde el punto de vista educativo presentan hoy en día una demora importante en la consolidación laboral¹⁸.

Con todo esto, puesto que el sistema educativo es incapaz de cumplir con lo que promete, esto es, ascenso social para los mejores y un buen puesto de trabajo a quien saca un título, la crisis de legitimación es inevitable: se cuestiona la validez de la escuela como instrumento de socialización y producción de sentido. El sentido de los estudios ya no es evidente y los alumnos se ven obligados a “buscar sus `motivaciones` en ellos mismos” (Dubet y Martuccelli 1999: 255).

Si bien esto es aplicable a todos los alumnos, se hace especialmente evidente en el caso de los nuevos públicos escolarizados en la enseñanza obligatoria. Hoy, como consecuencia de un mandato de ley (la escolarización como derecho y obligación), y un mandato social (derivado del mercado de trabajo), todos los adolescentes deben estar en

¹⁸ Según Casal (1999) existen seis trayectorias básicas de inserción laboral: éxito precoz, trayectorias obreras, adscripción familiar, trayectorias desestructuradas, trayectorias en precariedad y aproximación sucesiva. Sólo las tres primeras se corresponden con itinerarios de rápida consolidación laboral, aunque desde posiciones de éxito escolar opuestas. Las tres últimas se corresponden con procesos de postergación en la inserción laboral. Lo interesante para nosotros aquí es señalar el progresivo declive de las tres primeras trayectorias y el también progresivo ascenso de las tres trayectorias asociadas con la postergación de la inserción laboral plena y estable. Además Casal señala que entre las tres trayectorias en ascenso, será la aproximación sucesiva (definida por altas expectativas de posicionamiento social con un margen de error y tanteo también muy alto, y por un importante retraso en la consecución de las metas profesionales) la que resulta dominante en los últimos tiempos. Esta trayectoria dominante afectaría, según Casal, a dos tipos de jóvenes: los que partiendo de un origen social modesto tendrían expectativas relativamente altas y los que, partiendo de una situación de bienestar, desarrollarían estrategias para conservarla.

la escuela; todos ocupan ahora las aulas, y no sólo aquellos a los que la institución escolar consideró sus usuarios naturales, esto es, los “becarios” y “herederos”. Pero aunque todos están compartiendo el mismo tramo educativo, el sentido del mismo no es igual para cada uno de ellos. Para algunos es el sendero que conduce a los estudios superiores, un momento de un proceso de formación que se vislumbra largo y orientado hacia una meta final. Para otros, es una enseñanza final, un “techo” que obligatoriamente hay que alcanzar antes de poder empezar a elaborar sus proyectos vitales. Para los primeros, el sentido de la escuela es evidente. Para los segundos, no lo es tanto en la medida en que “han llegado tarde” a una institución que les es ajena y que no cumple ninguna función para sus proyectos vitales. Este tipo de alumno tiene que hacer un esfuerzo mayor para dotar de sentido a su experiencia escolar (Tenti Fanfani 2000).

1.3.1.4.- La experiencia escolar de los alumnos como clase de edad.

Lo que nos interesa resaltar, por el momento, de la concepción de los jóvenes alumnos como clase de edad, es el hecho de la variación histórica tanto de los contenidos que la definen como de los límites que la separan de otras clases de edad.

Pero más aún, nos interesa resaltar que los cambios recientes en los contornos de esta clase de edad tienen consecuencias directas sobre la experiencia escolar de nuestros sujetos. Recordemos que la juventud-adolescencia, como clase de edad, se ha definido y delimitado históricamente en estrecha vinculación con el proceso de escolarización de modo que el joven adolescente es, ante todo, alumno. Recordemos también que la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una clase de edad específica, entendida como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y espera. Los cambios recientes en la concepción social de lo que es ser joven adolescente y alumno inciden en un doble sentido sobre la forma en que los sujetos experimentan su experiencia cotidiana definidos en esta clase de edad. Si, por un lado, la prolongación de la escolarización por el retraso del rito de paso hacia la edad adulta, obliga a permanecer en la escuela y en la moratoria social de la juventud por más tiempo de lo que se requería en tiempos pasados, esto supone para los sujetos construir el

sentido de su vida cotidiana en una institución, la escuela, que se les impone, muchas veces, más allá de su voluntad. En segundo lugar, la extensión de la clase de edad hacia nuevos públicos para quienes el sentido de la escuela no les es dado sino que deben construirlo en su día a día.

Teniendo esto en cuenta, acercarnos a los sujetos de nuestra investigación desde la apoyatura del concepto de clase de edad supone responder a preguntas básicas como las siguientes: ¿cómo influyen las fronteras y los tránsitos extendidos entre las diversas etapas biográficas en la experiencia escolar de los sujetos?, ¿cómo perciben la incidencia de su experiencia escolar en esta transición entre etapas y edades? En suma, cuando analizamos la experiencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes como clase de edad estamos analizando el sentido de la escuela en sus vinculaciones instrumentales futuras: para qué estudiar, esperanzas y temores de futuro, proyectos de vida, etc.

1.3.2.- El joven-alumno como generación.

La definición de juventud y adolescencia como clases de edad nos permite acercarnos a ambas categorías desde su construcción social. Sin embargo, el concepto de clase de edad no está exento de crítica y discusión.

En primer lugar, podemos advertir que en las sociedades complejas los procesos de división por edades van tomando distintas velocidades según los grupos que las conforman. Más concretamente, distintas clases sociales tendrán distintos tipos de maduración social, dependiendo de las presiones materiales a que estén sometidos, y por ende, distintos tiempos de permanencia en ese período intermedio entre la niñez y la adultez al que llamamos juventud.

Esto nos lleva a un punto clave: no todos los individuos que tienen la misma edad se encuentran, socialmente hablando, en la misma situación. De hecho, no todos se emancipan y constituyen su propia unidad familiar a la misma edad y no todos sufren la misma presión económica por definirse laboralmente.

Si no todos los que tienen la misma edad, aún compartiendo la misma clase de edad, comparten las mismas características y experiencias vitales, entonces, la posición

en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad determina diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente. Esto significa que, más allá de la contemporaneidad cronológica de la clase de edad, lo interesante es analizar cómo se vinculan entre sí sujetos que se hallan en la misma situación del espacio social en la misma época. Para este caso el concepto de generación es clave.

El concepto de generación es tratado de forma sistemática en la sociología por Karl Mannheim (1993). Para este autor una generación no es un grupo concreto, sino un grupo delimitado por compartir unas mismas condiciones de existencia. De la misma manera, la contemporaneidad cronológica no basta para formar una generación. Lo fundamental son las condiciones materiales y sociales a partir de las cuales se producen los individuos. Distinguir estas condiciones nos lleva a descartar cualquier concepto de generación puramente cronológico; hay que tener en cuenta también la situación en la estructura social. Y ello por dos razones: a) porque las experiencias que producen a los sujetos serán distintas según su posición en el espacio social; b) porque estas experiencias tendrán un efecto distinto sobre los sujetos en función de unas distintas “formas de estratificación de la conciencia” que también difieren según el origen social (Martín Criado, 1998: 80-81). Por tanto, el concepto de generación en Mannheim nos remite a las variaciones en el tiempo de las formas de producción de individuos. Estas variaciones, debidas a los cambios producidos en las condiciones materiales y sociales, cobran relevancia por la importancia de las primeras etapas de la vida en la producción del individuo, en la estratificación de su experiencia y sus perspectivas sobre lo perceptible, lo pensable, lo factible.

Tenemos por tanto que el concepto de generación remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo periodo histórico, una coincidencia social y temporal que supone, en términos de Bourdieu, una producción similar de *habitus*. En la producción del *habitus*, el tiempo es una variable fundamental al marcar las variaciones estructurales que se generan en el proceso de producción de los agentes. En una sociedad estática donde las condiciones sociales y materiales con que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encontraron los viejos, las diferencias entre “jóvenes” y “viejos” serían meras diferencias de clases de edad y no de generaciones puesto que el *habitus* no habría cambiado. Las diferencias de generación se dan cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y las condiciones

sociales y materiales de producción de nuevos miembros. Veamos cómo lo expresa Bourdieu:

La historia estructural de un campo (ya se trate del campo de las clases sociales o de cualquier otro) constituye en períodos la biografía de los agentes que en él se encuentran comprometidos (de suerte que la historia individual de cada agente contiene la historia del grupo al que pertenece); en consecuencia, no es posible separar en una población unas *generaciones* (por oposición a unas simples clases de edad arbitrarias) si no es sobre la base de un conocimiento de la historia específica del campo en cuestión: en efecto, únicamente los cambios estructurales que afectan a ese campo poseen el poder de determinar la producción de generaciones diferentes, al transformar los *modos de generación* y al determinar la organización de las biografías individuales y la agregación de esas biografías en clases de biografías orquestadas y sometidas a un ritmo según el mismo *tempo*. Aunque tenga como efecto el *sincronizar* durante un tiempo más o menos largo los diferentes campos y el confundir, por espacio de un momento, la historia relativamente autónoma de cada uno de esos campos en una historia común, los grandes acontecimientos históricos (revoluciones o cambios de régimen), que a menudo son utilizados como puntos de referencia en la periodización de los campos de producción cultural, introducen con frecuencia unos cortes artificiales y desaniman en la búsqueda de las discontinuidades propias de cada campo (Bourdieu 1988a: 465-466).

Por lo tanto, al ser la juventud un momento clave en el proceso de socialización, las experiencias compartidas perduran en el tiempo y se traducen en la biografía de los actores. Las generaciones se identifican por la adscripción subjetiva de los actores, por un sentimiento de contemporaneidad y de recuerdos comunes. Tal y como lo expresa Augé (1998: 33), “las personas de la misma edad tienen necesariamente si no recuerdos comunes, por lo menos recuerdos en común, los cuales, si difieren los unos de los otros, distinguen aún más seguramente a quienes pueden referirse a los hechos recordados que aquellos que, en el mejor de los casos, sólo tienen de ellos un conocimiento libresco”.

La percepción subjetiva que tienen los actores de pertenecer a una misma generación se refleja en lugares comunes, etiquetas, y recuerdos biográficos y sociales similares. Lo cual no quiere decir que estos rasgos generacionales afecten a todos los miembros por igual, pero sí marcan una continuidad/discontinuidad en sus historias de vida.

Partiendo de este planteamiento, y con todas las matizaciones posibles, nos arriesgamos a esencializar la cultura de los jóvenes apelando a criterios de homogeneidad generacional. Apelando a este criterio trazamos fronteras con las que señalar los límites

sociológicos y culturales del otro pero dejando un espacio suficiente para que ese otro exprese el universo cultural que desarrolla dentro de dichas fronteras¹⁹.

De este modo, transitar la adolescencia/juventud desde el punto de vista generacional ha sufrido algunos cambios en las últimas décadas. En esta línea de cambio, será en la segunda mitad del siglo XX cuando presenciemos la irrupción de la juventud, no como sujeto pasivo, sino como actor protagonista en la escena pública. Es el momento de la emergencia de la llamada *cultura juvenil* que define a los jóvenes como generación.

Cinco factores de cambio son aquí fundamentales para entender este proceso. En primer lugar, la emergencia del Estado de Bienestar y la creación de unas condiciones propicias para el crecimiento económico y para la protección social de los grupos dependientes. Según Feixa (1998: 43), “las mayores posibilidades educativas y de ocio, la seguridad social, la ampliación de los servicios a la juventud, la transferencia de recursos de los padres a los hijos (...), etc., revierten en la consolidación de la base social de la juventud”. En segundo lugar, la revuelta contra todas las formas de autoritarismo, empezando por la encarnada en la figura paterna. En tercer lugar, el nacimiento del *teenage market* que ofreció por primera vez un espacio de consumo específicamente destinado a los jóvenes. En cuarto lugar, la emergencia de los medios de comunicación de masas que permitió la creación de una verdadera cultura juvenil internacional con un lenguaje común que identificaba a los jóvenes con sus coetáneos más que con los miembros de su clase o etnia. Y en quinto lugar, el proceso de modernización en los usos y las costumbres (Feixa 1998).

Estos cinco procesos constituían una modernización cultural que corría paralela a la modernización económica y política vivida por todos los países occidentales en la

¹⁹ La delimitación de estas fronteras por parte del sociólogo es siempre un acto de violencia (rito de institución según Bourdieu) ejercido en el mismo momento de la construcción del objeto, en este caso, el concepto de generación definido en base a criterios de homogeneidad de las condiciones materiales y sociales. Dado que los criterios utilizados en la construcción del objeto no remiten necesariamente a propiedades objetivas del mismo, sino a la forma en que las percibe el sujeto-investigador, la delimitación de generaciones dentro de un grupo puede ser más o menos fluida en función de la definición adoptada. Igualmente, esta definición puede no coincidir con la de los propios grupos sociales que entablan entre ellos luchas simbólicas por trazar fronteras entre unos y otros. En el caso que nos ocupa esta delimitación de fronteras entre grupos es evidente en la diferenciación entre “viejos” y “jóvenes”.

posguerra. Serán los jóvenes quienes pongan de manifiesto esta modernización cultural tomando la palabra y ocupando el espacio público mientras se genera lo que Margaret Mead (1997) llamó una *cultura postfigurativa* en la que los hijos empiezan a reemplazar a los padres como depositarios de la tradición cultural.

Asistimos durante este período a lo que algunos autores han llamado “fase de modernización generacional” (Ule y Renner 2001: 272). Esta fase se inicia con la modernización industrial y alcanza su momento álgido en la década de los 60-70. El factor distintivo de este período de definición generacional de los jóvenes es el desarrollo de orientaciones de valor y estilos de vida propios. La identificación con la propia generación, al igual que la ocasional, espontánea y en ocasiones fragmentada e inarticulada resistencia a la sociedad de los adultos, se revelan como los rasgos inconfundibles de esta etapa (ibídem 2001: 272).

Hoy asistiríamos a una segunda fase de modernización cuyos rasgos más destacables serían (ibídem 2001: 272):

- ✓ un desplazamiento del mundo del trabajo y el empleo como eje central de la esfera de valores del individuo a favor del mundo del consumo, del entretenimiento, etc.
- ✓ nuevos estilos de consumo y cultura de masas introducidos y difundidos por los *mass media*, especialmente los medios visuales.
- ✓ individualización de trayectorias y estilos de vida.
- ✓ creciente importancia de la experiencia personal.
- ✓ énfasis en valores post-materialistas (calidad de vida y relaciones interpersonales) en oposición a valores tradicionales (búsqueda de valores materiales, poder social, económico, etc.).

Podríamos señalar como generalización de estos rasgos que en esta segunda fase nos encontramos en un momento en que, una vez rotos los modelos normativos tradicionales, los jóvenes como generación se caracterizan por la huida de las instituciones en que se albergaban tradicionalmente esos modelos (Maffesoli 2002). La huida de las instituciones supone que a la actitud de reproducción del orden social establecido sucede otra de “construcción” (ibídem 2002: 151). Aquí cobra sentido el refugio en la cultura o culturas juveniles, en los grupos de la misma edad con su subcultura específica. En estos

grupos constituidos fuera de la sociedad de los adultos, “se forman colectivamente reglamentaciones y estructuras, normas de conducta y orientaciones propias acerca del futuro *correcto*. Las reglas del juego que allí se desarrollan a menudo pueden parecer extrañas a los adultos (...) pero muestran, sin embargo, cuán grande es la necesidad de orientarse en función de algo. (...) muestra de qué manera, ante la falta de normas universalmente válidas, surgen otras propias, y cómo éstas pueden ser formadas *desde abajo*” (Brater 1999: 140). Podría decirse entonces que “ante los riesgos e incertidumbre de la sociedad circundante se busca una forma de arraigo en un grupo que da seguridad como referencia” (Espín Martín 2002: 77).

En el seno de estos grupos los jóvenes pueden desarrollar la que será la tarea central en la edad juvenil bajo las condiciones de la individualización: la formación del yo, el encuentro de sí mismo, tarea que ya no consiste en la “internalización flexible de normas”, sino en algo más profundo como es aprender a conducir su vida a partir de sí mismo, por sí mismo (Brater 1999: 141).

En la literatura académica es abundante la descripción de los rasgos que definen las subculturas en las que los jóvenes buscan refugio para construir su yo. Aquí sólo mencionaremos aquellos que pueden resultar relevantes a la hora de entender la actitud de las nuevas generaciones ante las instituciones normalizadoras, entre ellas, la escuela.

Se menciona así, como rasgo generacional, una suerte de culto a las *sensaciones multiplicadas* (Machado Pais 2000: 90). Machado Pais toma la expresión del libro *Mi corazón al desnudo* que escribió Baudelaire en el decenio de 1860. La expresión se utiliza allí para glorificar la extravagancia, la aventura y el experimentalismo, pero nos sirve hoy para caracterizar la experiencia de las nuevas generaciones en todas las esferas de la vida. Puede decirse, en este sentido, que mientras las generaciones más viejas orientan su devenir cotidiano con valores de seguridad y rutina, jugando con los valores de forma conservadora, los jóvenes eligen muchas veces los caminos y los valores de la ruptura, con una gran cantidad de posibles desviaciones (ibídem 2000: 94)²⁰.

²⁰ La misma búsqueda de autonomía individual, de libertad existencial para moverse y romper las rutinas y convenciones establecidas, explica el interés de las nuevas generaciones por la moda y por su aspecto en general. Ir a la moda o iniciarla llevando cosas que “choquen” en la justa medida para desestabilizar las convenciones, permite romper con la normalidad y ser original.

En la práctica esto significa que los jóvenes tienden al relativismo en todo, desde el valor de las cualificaciones educativas a la seguridad en el empleo. Y no les faltan motivos. Las titulaciones, como ya hemos comentado con anterioridad, se consideran cada vez más como cheques falsos en un mercado de trabajo que por su parte está también sujeto a la inestabilidad, la fragmentación y la movilidad (ibídem 2000: 90).

Por otro lado, en la búsqueda de la experiencia los jóvenes improvisan, lo cual no significa que no tengan conocimiento de los modelos prescriptivos. Improvisar implica conocer las estructuras en las que se juega. No obstante, la improvisación revela algo fundamental: “en lugar del deseo de expresar instrumental, transitiva o estratégicamente algún mensaje que pre-exista a su expresión, los jóvenes parece que se contentan con *expresarse*; como si quisieran solamente dar cuenta de sí mismos, de su existencia” (Machado Pais 2002: 14).

Este afán de expresión convierte la vida cotidiana de los jóvenes en un “escenario vital, dinamizado por el azar y la inmediatez más que por el cálculo y la planificación (...), instalado en los espacios de vida más convencionales y cotidianos (...) pero que tiene su banco de pruebas en los tiempos libres consagrados al ocio (...) y donde el lenguaje del cuerpo y del consumo de moda es, por encima de adscripciones ideológicas, uno de los pilares de la identidad en la vida cotidiana” (Avelló Flórez y Muñoz Carrión 2002: 55).

La vida cotidiana se convierte así en un “refugio estetizado en el que se sobrevaloran las sensaciones vividas y que parece obedecer a un desarrollo muy intenso en el corto plazo” (ibídem 2002: 54). Las interrelaciones efímeras, pero emotivas, y la percepción directa derivada del “yo lo vi”, “yo lo he sentido”, “yo estuve allí”, de vivencias personales íntimas, únicas e intransferibles, constituyen el núcleo del nuevo escenario juvenil.

Resaltamos el término escenario porque esta vertiente de la experimentación convierte a las culturas juveniles en culturas escénicas que nos hablan de un nuevo tipo de actor. Un actor que ya no habla de sí mismo desde los “universales”, desde los “roles” que están por encima de toda situación, sino desde los distintos contextos en los que poner en práctica la lógica de la experiencia (Lahire 2004).

La contextualización y el relativismo de la experiencia cotidiana de los jóvenes

nos hacen concluir que no existe un único modo de vivir la experiencia generacional de la juventud. Existen múltiples formas de vivir esa experiencia. Pese a esta multiplicidad, y aún a riesgo de pecar de reduccionismo, podríamos entender esta experiencia generacional desde las categorías de juego de Caillois (1968).

Caillois define cuatro categorías de juego: *ágon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. El primero de ellos, *ágon*, representa la idea de competencia, rivalidad, excelencia; *alea* remite a la influencia del destino o el azar; *mimicry* es el ámbito de la teatralidad, el espectáculo, la simulación y la imitación; *ilinx* representa la embriaguez, el gozo, la aniquilación de la realidad.

Podemos ordenar estas cuatro categorías, siguiendo a Machado Pais (2002), conforme a dos ejes. El primero es un eje *sociocentrado* de relativa integración social, bien porque el sujeto juega su vida cotidiana en términos de *ágon*, es decir, conformándose a un proceso de socialización guiado por la orientación al éxito social, bien porque asume en forma casi litúrgica el rol o la identidad preestablecida según el juego de *mimicry*. El segundo eje sería *no sociocentrado*, bien porque el sujeto se rinde a la presión de fuerzas incontrolables siguiendo el juego de *alea*, bien porque busca experiencias de expresión del sí mismo a través de *ilinx*.

Podemos encontrar todas estas formas de experiencia, y sus posibles combinaciones, en todos los aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes incluso, como veremos más adelante, en la experiencia escolar.

1.3.2.1.- Escuela y jóvenes como generación.

Si la relación entre los jóvenes como clase edad y la escuela remite a las relaciones entre escuela y sociedad, a las funciones de la escuela respecto a esa sociedad tal y como son percibidas por los jóvenes, la relación entre los jóvenes como generación y la escuela nos ubica en el ámbito de la propia escuela, en el ámbito de la vida dentro de la institución. Y aquí la clave está en el choque entre la cultura escolar y la cultura o culturas juveniles²¹.

²¹ La cultura escolar se refiere a las formas de organización de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las

Durante el auge de la escuela de la modernidad no existió tal choque porque las culturas juveniles no tenían cabida bajo el techo escolar. Hoy eso ha cambiado. Hoy la escuela sufre la tragedia de Jano, esto es, la escisión o la fragmentación bifronte entre cultura escolar y cultura juvenil (Parra Sandoval 1998). Esto es debido tanto a una transformación de la cultura escolar bajo las presiones sistémicas del nuevo contexto social de la modernidad tardía, como a la entrada en el recinto escolar de la cultura juvenil por efecto de la masificación escolar que no sólo abre las puertas de los centros a más alumnos sino a alumnos diversos. Veamos estos procesos.

Durante el auge escolar de la modernidad no existió tal fractura porque la escuela de la modernidad se constituyó como un espacio cerrado, un lugar privilegiado donde transcurría la transmisión del saber sobre la base de la existencia de un currículo uniforme que aseguraba la homogeneización de la actividad escolar y las prácticas educativas para un tiempo y espacio determinado. En este contexto, la escuela aparecía como un lugar exquisito del saber y del conocimiento; la escuela era un centro, o mejor aún, era la encarnación de la centralidad ilustrada y, como tal, de ella emanaban las verdades de la razón para transformar al hombre y contribuir a mejorar sustantivamente sus condiciones de vida.

En esta escuela, la imagen del docente era la de un gran sujeto del saber cuyo propósito era ilustrar y preparar para el futuro a las nuevas generaciones transmitiéndoles la herencia cultural y técnica.

El alumno al que se dirigía esta escuela “Narciso”, que se miraba a sí misma como centro del saber y la socialización, era “Eco”, una ninfa que repetía sus palabras y formas. La acción pedagógica que se establecía entre la escuela “Narciso” y el alumno “Eco”, era la acción pedagógica sustentada en la concepción dramática de la interacción, esto es, en una relación en función de roles. La acción dramática se refiere a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol. En toda sociedad los individuos “juegan” una cierta cantidad de diferentes roles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades; en la mayoría de las

relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo (Parra Sandoval 1998). La cultura juvenil se refiere, por su parte, a esos rasgos que caracterizan a los jóvenes como generación.

acciones que tienen lugar en la vida cotidiana desempeñamos un rol que da forma tanto a la acción como al actor. De esta forma, para vivir socialmente tenemos más que suficiente con saber las características típicas del otro, lo que supone relacionarnos con él en tanto *personae*, es decir, como máscara representando su papel. El papel social es una respuesta tipificada a una expectativa igualmente tipificada.

Esta concepción dramaturgica de la interacción se la debemos en buena medida a Goffman (1987). Según este autor, el mundo es un inmenso *teatro* en el que cada cual desempeña su papel, basado en unos puntos de referencia axiológicos que probablemente acabe adoptando como suyos y llegue a la conclusión de que forman parte de su personalidad. Nos creemos nuestras propias máscaras y acabamos por convertirnos en lo que estamos representando de modo que la sociedad no se limita a aportar al individuo un “juego de papeles”, sino también su propia identidad (Mélích 1994: 94).

Esta adopción no es consciente o planificada. Las acciones se sedimentan en el tiempo social objetivo y se metamorfosean en instituciones; desde ese instante pierden su significado personal. No hay aquí lugar para la persona, en el sentido de alguien único e irrepitible, puesto que entender al otro como alguien que desempeña un rol es suponer su carácter sustituible. El orden social se convierte en orden institucionalizado y esa institucionalización deriva, en la interacción, en un juego de roles.

La escuela es un buen ejemplo del juego de roles y del orden institucional que éstos representan. El maestro, en la cotidianeidad de las interacciones escolares, representa su rol; pero necesita para su desarrollo de su espejo, es decir, que los alumnos representen el suyo.

Esta acción pedagógica se basa en la interacción entre contemporáneos (Schütz 1993)²². El mundo de los contemporáneos resulta simultáneo al mío al igual que el de los

²²Schütz utilizó la variable tiempo para diferenciar tres tipos de relaciones de alteridad que podemos encontrar en la vida cotidiana y que reproducimos brevemente a continuación: a) el mundo de los predecesores (*Vorwelt*), mundo completamente prefijado que se inscribe en el pasado; b) el mundo de los sucesores (*Nachwelt*), mundo indeterminado e indeterminable que se inscribe en el futuro y c) el mundo del presente dentro del cual distingue entre relaciones entre contemporáneos (*Nebenmenschen*) y relaciones entre congéneres (*Mitmenschen*).

congéneres, pero la interrelación entre contemporáneos no es directa o inmediata, sino analógica. No sé directamente nada de mis contemporáneos. Mi conocimiento de ellos es producto de una suposición, de una inferencia. Conozco sus roles, sus status, sus actos, pero su ego se me escapa. Las máscaras de lo cotidiano, la acción dramaturgica, ocultan su ser-sí-mismo. El otro sólo es alcanzado en función de sus características típicas. Es una relación entre extraños, una relación plural que Schütz (1993: 209) llama *Orientación-Ellos*, basada en suposiciones.

Este tipo de relación es el más directamente visible en la relación pedagógica en la escuela dado que, por su carácter técnico o planificado, fomenta los contactos *predicativos* en los que disminuye la espontaneidad y accede a primer plano el rol social de los intérpretes (Mélích 1994: 104). En esta situación la escuela queda reducida a una serie de coincidencias institucionales recurrentes donde el encuentro social puede definirse, siguiendo a Bericat (1994), como situación de *encontrarse con*, es decir, un encuentro efímero, ritual, movido por el interés, por una intención puntual donde los sujetos utilizan máscaras adecuadas al fin del encuentro.

No obstante, la escuela tal como la hemos conocido hasta ahora, empieza a mostrar evidentes signos de agotamiento. Asistimos hoy a lo que puede ser el inicio del declive de sus presupuestos, principios y fundamentos. Por ejemplo, la difusión, transmisión y exploración de los saberes, ya no requiere necesariamente un espacio cerrado y fijo sometido a excesivos controles bajo la fórmula de “vigilar y castigar”. Igualmente, está bajo discusión la idea de un supersujeto del saber que ilumina a las generaciones nuevas para conducir las por la avenida de lo cognitivo y de lo ético. Ahora el papel del docente se juega en sentido débil, pues si bien mantiene su papel orientador, está más bien llamado a cumplir una función asistencial y de suministro de condiciones objetivas de aprendizaje.

El alcance de estos cambios puede ser más o menos discutido pero lo que sí parece evidente es que presionan hacia una modificación de la cultura escolar que, pese a todo, se resiste al cambio.

Por otro lado, en este nuevo contexto ya no tiene cabida el alumno que representamos con la figura de la ninfa “Eco”. Y no tiene sentido no sólo porque ya no es ese alumno desde un punto de vista demográfico o de morfología social, sino porque

no lo es culturalmente. El resultado es que “mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.), las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc.” (Tenti Fanfani 2000: 7) y esto provoca que la distancia entre la cultura escolar y la cultura de la cotidianidad, de la espontaneidad y contemporaneidad incorporada por los jóvenes, sea insalvable. Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela de modo que “la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes” (ibídem 2000: 7).

La tensión entre cultura escolar y cultura juvenil tiene distintas manifestaciones. La primera, y más englobante, es la tensión en torno a la orientación temporal: si la continuidad entre el pasado y el futuro se identifica con la cultura escolar, el presente se identifica con la cultura juvenil.

El futuro como meta de la continuidad temporal es el tiempo más publicitado por la institución escolar; de hecho es el punto de mira en el que fija toda su intencionalidad formadora. Expresiones como “ser alguien en el futuro” o “aprender ahora cosas nuevas para el futuro” demuestran cómo en la escuela el presente de los adolescentes se dispara a un futuro más o menos lejano, pero siempre construido a imagen y semejanza de los adultos actuales, es decir, diseñado de acuerdo con el pasado que se encarna en los adultos. Así, la pedagogía del futuro que propone la escuela lleva a los jóvenes a adoptar como futuro los proyectos de los adultos. Esto les lleva a pensar en el futuro como algo ya hecho, algo definido por las generaciones anteriores (Parra Sandoval 1998).

Por el contrario, el presente es el tiempo de los jóvenes estudiantes. Para ellos la propuesta de la institución escolar es algo que tal vez sea útil en el futuro pero que es estéril para el presente. La educación escolar es un aplazamiento de la vida, una sala de espera, un tiempo de no ser. Por eso es necesario crear una vida alternativa, un presente de ellos, una cultura que les permita ser ahora, un tiempo para ser (ibídem 1998).

Ese tiempo está hecho de relaciones sociales, del aprendizaje de vivir con otros, con sus pares. Mientras la cultura de la escuela se basa en el conocimiento, en la disciplina, en el control, en la lentitud, la cultura que los jóvenes practican entre pares se centra en los afectos, en las relaciones sociales emotivas centradas en lazos de horizontalidad²³. Es la relación entre congéneres (Schütz 1993) en el ámbito *pre-predicativo* de la vida cotidiana, lo que vuelve significativa la experiencia. Se trata de interacciones duales, cara a cara, o *Relación-Nosotros* (Schütz 1993: 192 y ss.) en las que el otro no aparece de forma mediatizada, en función de sus características típicas de su rol, sino que surge inmediatamente, sin intermediarios. El otro es alguien, es un tú, una corporeidad contemplada como sujeto y viceversa. El otro, en tanto que tú, no se infiere por analogía, sino que se vive existencialmente de modo que la *Orientación-Ellos* se ha metamorfoseado en la *Orientación-Tú* regida bajo el a priori de la reciprocidad. El otro, en lugar de ser alcanzado predicativamente, es decir, típicamente o como máscara, lo es en cuanto prójimo, como sujeto único, pre-predicativamente. Estamos en este caso ante la situación de *estar con* (Bericat 1994), encuentro social en el que el principio motivador es la propia identidad, su afirmación con el otro, frente al otro, etc.

Esas relaciones entre congéneres, frente a las relaciones de rol típicas de la institución escolar, son además relaciones sociales predominantemente rápidas, efímeras, donde la amistad y los grupos de trabajo o diversión pueden transformarse en relaciones de corta duración, donde los adultos del mundo escolar se vuelven rápidamente descartables o desaparecen una vez terminados los cursos, y donde el conocimiento es desechable y se olvida tras el examen o la evaluación.

Todo esto modifica sustancialmente el papel de los *otros significativos*: de ser considerados como contemporáneos desde su rol, pasan a ser considerados como congéneres desde la afectividad de la vida cotidiana. De ahí la importancia de los pares con quienes se puede construir una cultura de la inmediatez, de la afectividad, de la experiencia compartida. De ahí también que las relaciones con los adultos representantes

²³ Giddens (2000) habla de *relaciones puras* para nombrar relaciones basadas en la comunicación emocional y en las que las recompensas derivadas de este intercambio emocional, son la base primordial para su continuidad.

de la institución, esto es, los profesores, se deterioren cuanto más se establecen en términos de roles y menos en términos de congéneres.

Finalmente, los alumnos construyen maneras de coexistir, de adaptarse, de confrontar la cultura de la escuela. Muchas de las energías empleadas en la gestación de su cultura se dirigen a sobrevivir a la escuela, a encarar los conflictos con ella. También muchas de estas energías se gastan en rehuir la escuela. Por eso los espacios públicos (la calle) y los semipúblicos de la institución (el patio, pasillos, etc.) son lugares buscados como lugares de fuga, de exilio, de socialización entre pares (Parra Sandoval 1998).

Todo esto no hace sino reflejar que durante la adolescencia/juventud “se forma un `sí mismo no escolar´, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela que `afectan´ a la vida escolar misma” (Dubet y Martuccelli 1998). O dicho de otra forma, que “más allá de posibles particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura/experiencia social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar” (Tenti Fanfani 2000). Cultura y experiencia sociobiográfica que la escuela secundaria clásica de la modernidad no reconoce o le cuesta identificar.

Sin embargo, desde el punto de vista de los alumnos, resulta imposible negar la existencia de ambas culturas de modo que la escuela, a menudo, se convierte para los jóvenes en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Aprender a darles sentido es parte de la construcción de la experiencia escolar.

1.3.2.2.- La experiencia escolar de los alumnos como generación.

Estudiar a nuestros sujetos como generación implica atender a la situación que comparten en el espacio social, esto es, en su condición de alumnos, y desde ahí estudiar las formas mediante las cuales participan en el proceso de creación de una cultura y experiencia escolares propias. Esto se traduce en determinadas percepciones del espacio y del tiempo personal y escolar, en mecanismos de resistencia y de generación de

cohesión social dentro del espacio compartido de la escuela, en apropiaciones sincréticas de códigos culturales diversos como el escolar, el familiar, el mediático, etc.

Para nosotros, entonces, entender la experiencia escolar de los alumnos como generación implica responder preguntas sobre los discursos que los jóvenes elaboran sobre su propia experiencia vital y escolar, sobre los contextos y situaciones escolares en las que hacen surgir y expresan su conciencia generacional, sobre cómo construyen y se apropian de los espacios y tiempos cotidianos o, finalmente, sobre los saberes, estrategias y prácticas, escolares y extraescolares, con las que construyen el oficio de alumno.

2.- Los nuevos públicos escolares y la crisis de legitimación.

Desde un punto de vista teórico, el objetivo de la investigación que proponemos es enmarcar el tan traído y llevado debate sobre la crisis de la escuela y de la educación en un debate más amplio que nos remite a la existencia de un cambio sociocultural tal que conceptos ya clásicos como sociedad, individuo, institución y, sobre todo, socialización, se ven radicalmente afectados.

Las dimensiones de este cambio pueden ser analizadas desde un punto de vista sistémico, esto es, atendiendo a especificaciones sobre reformas legislativas y pedagógicas de diversa índole y alcance. Sin embargo, la modificación misma de los conceptos clásicos a los que hemos aludido nos conduce a centrar el análisis en las subjetividades de los sujetos implicados en este cambio cultural. Esto significa que más allá de la crisis de legitimidad de la escuela derivada del cambio socio-cultural que ha experimentado la sociedad en la modernidad tardía, y que hemos analizado en capítulos precedentes, nos centraremos ahora en la crisis de legitimación.

Podemos recordar aquí que durante la modernidad la escuela encontró su razón de ser en su función como instancia mediadora que preparaba a las nuevas generaciones para la vida social transmitiendo el saber y las actitudes y comportamientos institucionalizados socialmente. Esto permitía conjugar, en una misma lógica de integración, los procesos de socialización y subjetivación de modo que la escuela

interpelaba a los individuos únicamente desde una de sus múltiples dimensiones: los roles desempeñados (alumno) o por desempeñar (ciudadano, trabajador, adulto).

Hoy, bajo el signo de la individualización, los procesos de socialización y subjetivación se han separado. Además, la lógica de la subjetivación o de la individualización se impone. Hoy la escuela no puede negar que los actores a los que interpela “son lo que sus múltiples experiencias sociales hacen de ellos [de modo que] están llamados a tener comportamientos y actitudes variadas según los contextos en los que tienen que desenvolverse. (...) Los actores han atravesado en el pasado y atraviesan permanentemente múltiples contextos sociales (universos, instituciones, grupos, situaciones...); son fruto (y portadores) de todas las experiencias (no siempre compatibles, no siempre acumulables, y, en ocasiones, altamente contradictorias) que han vivido en múltiples contextos” (Lahire 2004: 283-284).

De este modo, los actores a los que interpela la escuela ya no son sólo “alumnos”, son “sujetos”²⁴ que no sólo recuperan el mundo en lo consciente a partir de agencias de socialización aisladas, sino que “construyen” su realidad social conjugando sus múltiples experiencias. Y este es un trabajo que el alumno se ve obligado a realizar en un contexto en el que la educación secundaria se ha convertido en lo que Dubet y Martuccelli (1998) califican como “una relación escolar desregulada, una organización de fronteras flotantes, de relaciones cada vez más reconstruidas”, de modo que el valor asignado a la escuela es contingente y situacional, anclado en experiencias particulares, tradiciones culturales y tramas sociales distintivas (Duschatzky 1998).

Eso explica que en la experiencia escolar individual se presenten simultáneamente las definiciones explícitas del sistema y otras más implícitas, e incluso extra-sistémicas, como son aquellas que trascendiendo la definición del alumno como rol

²⁴ La función social de la educación y de la escuela de hoy debería ser ayudar a las nuevas generaciones a constituirse como sujetos. Esto es lo que propone la *Escuela del Sujeto* de Alain Touraine (1997), una escuela centrada en la persona y que responde a tres principios básicos que Molina Luque (2002: 79-80) resume en: 1) la educación ha de formar y reforzar la libertad del sujeto reconociendo la existencia de demandas individuales y colectivas, 2) la educación ha de conceder una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del otro empezando por la comunicación entre jóvenes de edades diferentes, para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural y 3) la escuela del sujeto ha de estar orientada a la gestión democrática de la sociedad y sus cambios; tiene que haber voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades, con una visión realista y no idealizada de las situaciones colectivas y personales.

(definiciones explícitas del sistema) apuntan a la definición del alumno como sujeto joven en su doble dimensión, como clase de edad y como generación.

La combinatoria entre estas dos definiciones es lo que nos permite hablar de experiencia escolar como juego de reinterpretación que cada estudiante efectúa en el proceso de construcción de su experiencia escolar. Este juego de combinatoria y reinterpretación, es un juego estratégico en el que el sujeto, en este caso el alumno, despliega un “sentido práctico”, como conjunto de estrategias útiles para cumplir con las exigencias mínimas del rol mientras intenta desarrollar el espacio suficiente para manifestar la propia individualidad.

Todos los alumnos se ven de un modo u otro impelidos a desplegar este sentido práctico en su interacción en y con la institución. Pero puede decirse que este despliegue resulta más evidente en el sector del sistema escolar donde se concentran los estudiantes que se han constituido como nuevos públicos de la escolaridad tras la crisis de la modernidad. Este sector es la Educación Secundaria Obligatoria de la escuela pública.

2.1.- Educación secundaria obligatoria.

El análisis del proceso de construcción del sistema educativo español demuestra que éste se desarrolló institucionalizando dos mundos educativos diferenciados: por un lado, la población que cursaba estudios primarios cuya enseñanza se centraba en la mejora de los saberes básicos y prácticos para una inserción temprana en el mercado de trabajo; por otro lado, la población que cursaba estudios medios y superiores. Estos dos mundos educativos se asociaban con regímenes de titularidad y clases sociales diferenciadas de modo que la enseñanza primaria quedaba vinculada a los centros de titularidad pública y a clases sociales desfavorecidas, mientras las enseñanzas media y superior se adscribían a centros de titularidad privada y clases sociales favorecidas.

Este principio de segmentación por titularidad, nivel educativo y clase social, permanecerá vigente desde las primeras políticas educativas liberales y será sancionado por la Ley Moyano con la que quedará establecido el sistema educativo nacional en el siglo XIX.

Deberemos esperar hasta bien entrado el siglo XX para encontrar la primera reforma modernizadora y, en cierto modo, superadora de la segmentación. Nos referimos a la Ley General de Educación (LGE) o Ley Villar de 1970. Puede decirse que, en su afán modernizador, esta reforma intentó poner coto al desorden y las contradicciones que aquejaban al sistema educativo español.

La principal deficiencia que se encuentran los reformadores impulsores de la Ley Villar, será la desconexión entre los diferentes grados de modo que “los tránsitos de un nivel y otro eran demasiado bruscos y no había coordinación entre niveles” (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 148). En este sentido, “especialmente grave era el contar con dos niveles diferentes de educación primaria, hasta los diez años para quienes ingresaban en la enseñanza media y hasta catorce para los demás” (ibídem 2003: 148). Por otro lado, “el ingreso en la enseñanza media se producía prematuramente y no en una edad significada según la psicología evolutiva” (ibídem 2003: 148). La reforma debía dar respuesta a estos problemas extendiendo la enseñanza primaria para todos hasta los catorce años. Ésta era la lógica a la que pretendió responder la Educación General Básica (EGB) que instauró la ley Villar.

El objetivo fundamental con que se diseña esta etapa es “proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno” (BOE nº 187 de 1970. Artículo 15.1). Se concibe con carácter obligatorio y comprende, como señalaba la ley, “ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas: a) en la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas; b) en la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo” (BOE nº 187 de 1970. Artículo 15.2)²⁵.

²⁵ Posteriormente, el Real Decreto 69/1981 de 9 de enero sobre ordenación de la EGB (BOE nº 15 de 17 de enero de 1981), estableció su estructura en tres ciclos: a) Inicial, que comprendía 1º y 2º cursos; b) Medio, que comprendía 3º, 4º y 5º cursos y c) Superior, que comprendía 6º, 7º y 8º cursos. Los ciclos inicial y medio, corresponderían a la primera etapa de la EGB, mientras el ciclo superior se correspondería con la segunda etapa. Sin embargo, estas reformas se paralizaron con el nuevo gobierno del PSOE en 1983. De hecho, el currículo del ciclo superior de la EGB nunca entró en vigor.

Al término de la Educación General Básica, “los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento, recibirán el título de Graduado Escolar. Aquellos que reúnan las condiciones anteriormente citadas, deberán realizar pruebas de madurez, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia. Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título al que se refiere el párrafo anterior, recibirán un certificado de escolaridad. El certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá, además, el acceso al Bachillerato” (BOE nº 187 de 1970. Artículo 20.1, 2 y 3).

Cabe señalar que la unificación de la educación básica hasta los catorce años fue la iniciativa más progresista del nuevo marco legislativo. Se trataba, por primera vez en la historia, de una medida integradora puesto que todos los estudiantes se insertarían en una misma red formativa durante todo el ciclo de su formación básica. La otra gran innovación se refiere a la coordinación de los diversos niveles que combinando unidad, interdependencia y flexibilidad, facilitaba la circulación de los individuos por el sistema escolar, tanto en los pasos de un nivel a otro, como en los de una modalidad a otra (Escolano Benito 2002: 174).

Sin embargo, este nuevo ordenamiento no estuvo exento de críticas. Así, “especialmente crítica fue la valoración de la doble titulación en que culminaba la EGB, predeterminando inexorablemente el futuro de los escolares hacia el Bachillerato o hacia la FP, dos caminos radicalmente divergentes (...). El primero concebido en un sentido estrictamente propedéutico hacia los estudios universitarios, y el segundo concebido para la pronta incorporación al trabajo manual” (Gimeno Sacristán y Carbonell Sebarroja 2004: 21). Criticado fue también el estricto paralelismo que se observaba entre cada una de estas ramas del sistema escolar, y el origen social y tipología del alumnado de cada una de ellas.

Ante esta situación se alzaron voces que abogaban por una escuela única y comprehensiva que prolongara la escolaridad obligatoria con un carácter no selectivo. En la década de 1980-1990, en plena democracia y bajo mandato del partido socialista, estas voces empiezan a ser escuchadas y se comienzan a pergeñar las bases de una nueva reforma que culminaría con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE) en 1990²⁶. En aquel momento era “un lugar común hablar de los trescientos mil muchachos y muchachas que pululaban prácticamente desescolarizados tras haber fracasado en la EGB y tras el abandono de la FP1. Reintegrarlos a la escuela y evitar que siguiera produciéndose ese fenómeno, antesala de la marginalidad social, constituía todo un desafío” (Gimeno Sacristán y Carbonell Sebarroja 2004: 30).

La respuesta a este desafío fue el diseño de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La ESO es una etapa creada ex novo tomando dos años de la básica y otros del antiguo Bachillerato-COU. Se crea así una etapa obligatoria en el tramo de 12 a 16 años. El sentido último de esta etapa era atender a las exigencias de comprensividad que hasta la fecha habían quedado sin respuesta.

Pero antes de describir el sentido de esta etapa en el conjunto de la estructura del nuevo sistema educativo, sería conveniente describir el contexto legislativo en que se inscribe, esto es, la LOGSE.

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, con ello, quedan derogadas o modificadas la mayoría de las disposiciones legales que regulaban el anterior sistema. Se puede decir que la nueva ley siguió

²⁶ La estructura educativa diseñada por la ley de 1970 permaneció en vigencia hasta la reforma que introdujera la LOGSE. De hecho, las dos disposiciones legales más importantes del régimen democrático dictadas entre la reforma del 70 y la del 90, esto es, la LOECE del 80 y la LODE del 85, modificaron y derogaron sólo aquellos capítulos y artículos con implicaciones ideológicas del régimen franquista además de aquellos otros en los que se especificaban cuestiones relacionadas con la gestión y control de los centros docentes, todo ello sin afectar en esencia la estructura del sistema. El único cambio estructural importante que tuvo lugar durante este período se debió a la aprobación de dos Ordenes Ministeriales, la de 30 de septiembre de 1983, que autorizaba la experimentación de nuevos planes y programas en centros ordinarios de Enseñanzas Medias con el desarrollo de la Reforma de Enseñanzas Medias (REM), y la de 21 de octubre de 1986, que definía y aprobaba la experiencia relativa al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria con la creación de los Módulos Profesionales. La Reforma de las Enseñanzas Medias (REM) fue concebida como desarrollo de un Bachillerato experimental que comenzó a impartirse en el curso 1983/84 constando de dos ciclos de dos cursos cada uno. Podían acceder al primer ciclo aquellos alumnos que, como mínimo, hubiesen superado séptimo curso de EGB y cursado el octavo. Los alumnos que hubiesen finalizado este primer ciclo tendrían acceso al segundo, así como a 3º de BUP y FP de 2º grado. La superación del 2º ciclo de la REM habilitaba para cursar estudios superiores de uno y dos ciclos. Por lo que respecta a los Módulos Profesionales, estos se implantaron paulatinamente en el contexto del desarrollo de las Enseñanzas Medias. Tenían una duración variable y proporcionaban un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes capacitadoras para el desempeño de una profesión. Podrían cursar los módulos de nivel II los alumnos que hubiesen superado el primer ciclo de REM, la FP de 1º grado, o 2º curso de BUP, así como mediante una prueba de acceso. Para el acceso a los módulos de nivel III se debía superar el 2º ciclo de la REM, la FP de 2º grado o COU, así como una prueba de acceso. Las condiciones de acceso a los módulos de nivel III hacían que estos estudios fuesen considerados como educación postsecundaria.

básicamente los impulsos de la LGE, por lo menos en lo que a comprehensividad, obligatoriedad y gratuidad se refiere. En el nuevo marco legal seguía siendo necesario que todos los ciudadanos recibieran una educación básica obligatoria y común para todos los estudiantes, pero en esta ocasión extendida hasta los dieciséis años. Había, igualmente, que hacer compatible esta comprehensividad con la diversidad del alumnado.

En cuanto a la pedagogía subyacente, ésta seguía líneas ya abiertas con anterioridad. Entre los principios de la actividad educativa se citan “la formación personalizada, que propicie una educación integral”, “el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico”, “la metodología activa, que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje” y “la relación con el entorno social, económico y cultural” (BOE nº 238 de 1990. Artículo 2.3). Por otra parte, una de las innovaciones de la LGE no trasladadas a la práctica, el departamento de orientación en los centros, será ahora objeto de un decidido impulso como estrategia de innovación pedagógica.

Si éstas pueden ser algunas de las posibles continuidades con el marco legal precedente, lo que sí son discontinuidades son todas las referencias a los principios ideológicos que habían de permear la enseñanza de cualquier asignatura. Entre estos principios cabe señalar aquí “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”, “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”, “el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”, “el fomento de los hábitos de comportamiento democrático” (BOE nº 238 de 1990. Artículo 1.1 y Artículo 2.3). Estos principios se incorporarían como “actitudes”, uno de los elementos de la tríada “conceptos, procedimientos y actitudes” según la que se estructura el currículo en la LOGSE (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 209).

La aprobación de esta Ley fue precedida de una serie de procesos de experimentación en las diferentes comunidades autónomas y de diversos documentos de trabajo²⁷ que fueron dibujando las líneas del cambio socialista en materia educativa. La

²⁷ Entre los más importantes cabe destacar el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate* (1987) y el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989). Este último incorporaba un plan de desarrollo de la reforma y una memoria económica relativa a los recursos a emplear en su aplicación. Este texto dio origen al anteproyecto de ley que se haría público el 12 de febrero de 1990. El trámite del proyecto siguió un curso rápido y finalmente la ley fue aprobada, con apoyo de todos los partidos, excepto el Popular, el 28 de junio de 1990. El Senado ratificó la norma el 6 de septiembre de ese mismo año y el Rey la firmó el 2 de octubre de 1990.

reforma que se pretende abordar a partir de la publicación de esta ley es amplia en sus objetivos, pretendiendo afectar los aspectos esenciales del sistema educativo. Como señala el preámbulo de la Ley del 90, en las dos décadas vividas bajo la Ley de 1970, la educación española había conocido un impulso importante. Sin embargo, el logro de la escolarización total en la educación básica y el incremento de las tasas en los demás niveles del sistema, junto con el avance en materia de igualdad de oportunidades y la necesidad de equipararse con los países del entorno, aconsejaban una reforma estructural.

Señalamos aquí los que podrían considerarse los objetivos fundamentales de esa reforma estructural. En primer lugar, era objetivo esencial de la reforma consolidar y desarrollar la democracia haciendo efectivos los principios constitucionales y el derecho de todos a la educación. De esta manera se pondría de hecho fin a lo que pudiera quedar del régimen franquista en favor de los principios del nuevo Estado democrático y de las autonomías (BOE nº 238 de 1990. Título Preliminar). Entre estos principios y derechos constitucionales destacaba el principio de igualdad de oportunidades. La Ley alude a diversas discriminaciones y desigualdades derivadas del sexo, etnia, religión, zona territorial y origen familiar y social. Con el fin de paliar dichas desigualdades se articulan una serie de medidas de carácter compensatorio como por ejemplo el incremento de la oferta de plazas en la enseñanza no obligatoria; el aumento de becas y ayudas al estudio; programas de garantía social y de educación compensatoria para los alumnos que no logren acabar la escuela obligatoria; integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria y, sobre todo, la extensión de la educación básica obligatoria hasta los dieciséis años (BOE nº 238 de 1990. Título Quinto).

Es, igualmente, un objetivo prioritario de la Reforma, lograr una mejora de la calidad de la enseñanza²⁸. Las disposiciones en este sentido se orientan hacia la introducción de nuevos métodos pedagógicos para llegar a formas de enseñanza-aprendizaje más activas y capaces de conectar con los intereses de los alumnos; hacia un cambio en la gestión y organización de los centros; hacia la atención y orientación personalizada al alumno (BOE nº 238 de 1990. Título Cuarto). En este mismo sentido, y

²⁸ De hecho, si las reformas educativas durante la década 1960-1970 tuvieron como objetivo prioritario el logro de la igualdad de oportunidades, el objetivo de las Reformas durante la década 1980-1990 fue el logro de una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza.

con el fin de adecuar el sistema educativo a los cambios sociales y económicos, se propone una formación básica más sólida y prolongada, al tiempo que polivalente, en oposición al academicismo unilateral imperante en el Bachillerato y al profesionalismo alicorto imperante en la Formación Profesional. De este modo, se pretendía lograr una educación permanente que hiciera posible el reciclaje del saber y una formación profesional más vinculada a la práctica laboral²⁹.

La búsqueda de la igualdad de oportunidades tuvo un efecto directo sobre la estructura del sistema. Lo que se pretendía era organizar una reforma de tipo comprensivo, es decir, que evitase una selección considerada demasiado temprana, que en el sistema vigente desde el 70 tenía lugar a los catorce años de edad. Con este fin se prolongó el ciclo común hasta los dieciséis años reestructurándose así todos los niveles de enseñanza no universitarios. En el **Cuadro 2** puede observarse la estructura del nuevo sistema comparada con el sistema LGE.

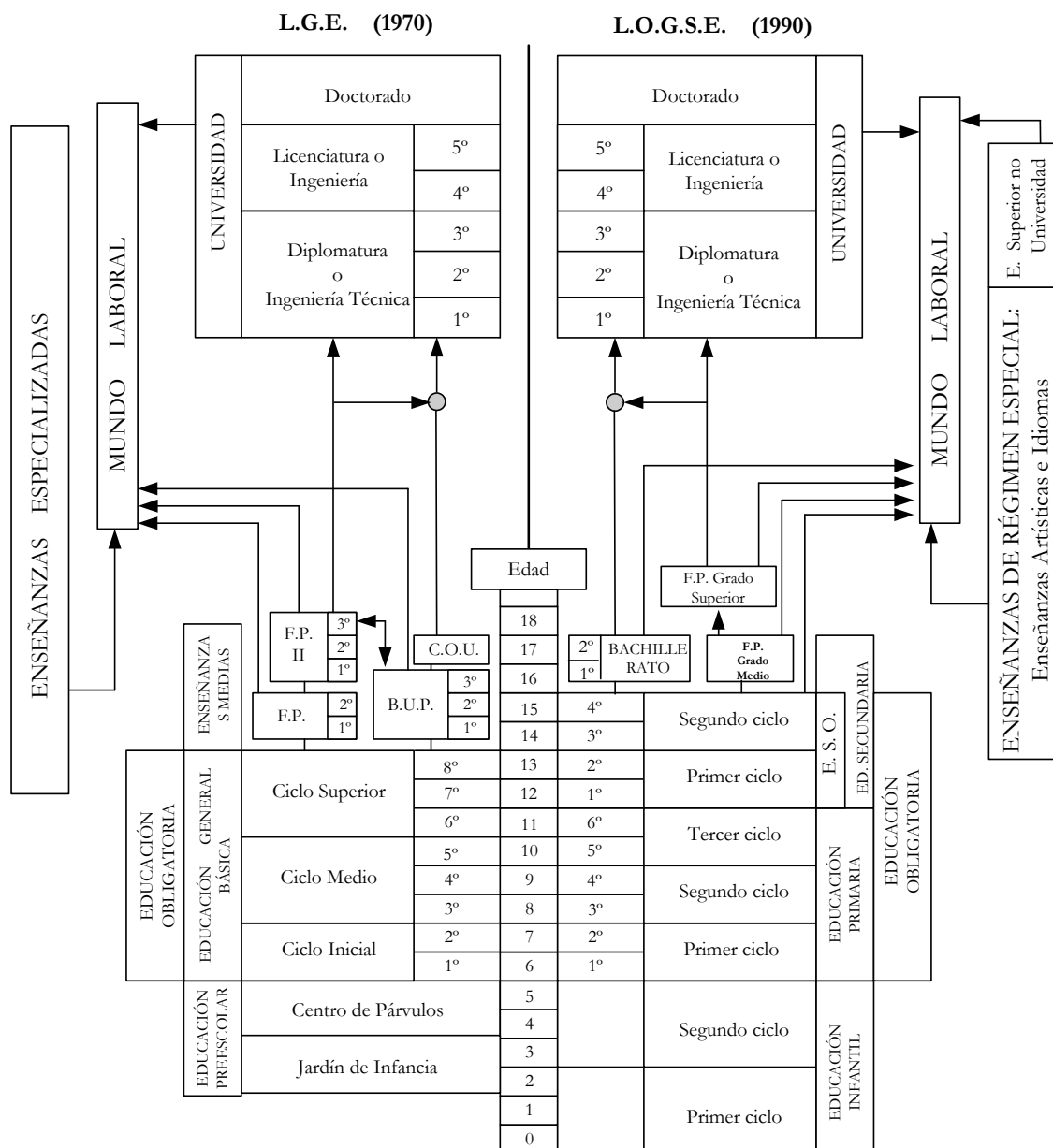
El nuevo sistema educativo comprende enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Son enseñanzas de régimen especial las Artísticas y Enseñanzas de Idiomas. Las enseñanzas de régimen general se ordenan en Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria- Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio-; Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria.

La Educación Primaria “comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales [...]” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo II; Artículo 12). Los seis cursos de que se compone este nivel se desarrollarán en “tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo II; Artículo 14.1). Como puede observarse en el cuadro de

²⁹ Para implementar todo este conjunto de innovaciones y orientar a profesores y demás sectores interesados en la reforma, la administración publicó los Diseños Curriculares Base (DCB), un Plan de Formación del Profesorado e Investigación Educativa y creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), organismo encargado de coordinar las investigaciones dirigidas al control del sistema y a la valoración de sus resultados (Escolano Benito 2002: 234).

correspondencias, la Educación Primaria se corresponde con los seis primeros cursos de la antigua EGB.

Cuadro 2. Correspondencias entre LGE y LOGSE.



Fuente: J. Murillo Torrecilla (coord.) 1997. Capítulo 4: 5.

Al terminar la Enseñanza Primaria, los alumnos inician automáticamente la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este nivel, que completa la enseñanza básica, abarca cuatro cursos académicos, distribuidos en dos ciclos de dos cursos cada uno, entre los doce y los dieciséis años de edad (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Artículos 17 y 20).

Observando el cuadro de correspondencias con el sistema LGE podemos comprobar que este nivel comprende los dos últimos cursos de la EGB y los dos primeros del Bachillerato Unificado Polivalente. La finalidad que persigue este período de escolaridad obligatoria es “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Sección Primera; Artículo 18). Al finalizar la etapa, y siempre que se hayan logrado los objetivos de la misma, los alumnos “recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Sección Primera; Artículo 22.2).

El sistema de evaluación que se contempla para esta etapa es la evaluación continua, aunque se diferencia por áreas. Si se han cumplido los objetivos, aunque no se hayan aprobado todas las áreas, se pasa al segundo ciclo. Si no se han cumplido los objetivos, el alumno puede repetir aunque por regla general sólo una vez. En el segundo ciclo el sistema de evaluación es similar; se pasa de curso cuando se han cumplido los objetivos y sólo se podrá repetir, con carácter general, una vez en el segundo ciclo.

Para aquellos alumnos que no superen los objetivos de la etapa y, por lo tanto, no alcancen el título mencionado, se pueden organizar programas específicos de garantía social³⁰ con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita

³⁰ Los programas de Garantía Social o de Iniciación Profesional van destinados a jóvenes que habiendo superado la edad de escolaridad obligatoria carezcan del Graduado en Educación Secundaria o de cualquier otra titulación académica y/o profesional, es decir, que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y que, por tanto, no han obtenido el título de Graduado en Secundaria. Se trata de un colectivo formado por alumnado de marcada heterogeneidad pero interesado en continuar su formación a través de una vía orientada al mundo productivo. El elemento común a todos ellos es el interés por aprender una profesión. Podrán acceder a estos programas jóvenes menores de 21 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de iniciación del programa y no posean titulación académica alguna, y jóvenes menores de 22 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de iniciación del programa, que carezcan de titulación académica y posean el correspondiente certificado de discapacidad.

incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, fundamentalmente en la formación profesional específica de grado medio.

Las características esenciales de esta etapa son la comprensividad y, sobre todo, la atención a la diversidad que afecta a la metodología didáctica, adaptada a las características de cada alumno, y al propio currículo. Así, el currículo de la etapa permite lo que podrían ser itinerarios educativos distintos “gracias a las materias optativas, presentes, sobre todo, en el segundo ciclo, así como a la posibilidad de elegir, en el último curso, entre algunas de las áreas centrales” (Pérez-Díaz y Rodríguez 2003: 222). La posibilidad de la diversidad queda recogida también en las diversificaciones del currículo para los alumnos que, teniendo más de dieciséis años, no se encuentren en disposición de superar los objetivos de la etapa pero demuestren voluntad de hacerlo. Así, mediante los programas de diversificación, podrán superar los objetivos y lograr el mismo título de Graduado en Secundaria que el resto de sus compañeros³¹.

La Sección Segunda del Capítulo III, está dedicada al Bachillerato, que, aún formando parte de la Educación Secundaria³², tendrá carácter voluntario desarrollándose entre los dieciséis y dieciocho años de edad. Este nivel “comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Sección Segunda; Artículo 25.1). De hecho, el objetivo final del nivel

Se habilitan centros específicos, los Centros de Iniciación Profesional (CIP) en el País Vasco, para impartir estas enseñanzas. Todos los estudiantes recibirán al finalizar el programa una certificación que, acorde con lo establecido, acredite la competencia profesional adquirida.

³¹ La LOGSE prevé, en su artículo 23, la posibilidad de que los centros ordinarios establezcan diversificaciones del currículo destinadas a alumnos mayores de dieciséis años. En estos casos, los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos y de áreas diferentes a las establecidas con carácter general. La incorporación de un alumno a un programa de diversificación curricular implicará la previa evaluación psicopedagógica, la audiencia de los alumnos implicados y sus padres, y el informe de la inspección educativa. Cada Administración educativa ha procedido a regular sus programas de diversificación curricular, tanto al aprobar los respectivos currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, como mediante la publicación de normas complementarias en la materia. Volveremos más tarde sobre este tema, cuando describamos el desarrollo de los programas de diversificación en el País Vasco. Baste por el momento con mencionar que el Gobierno Vasco reguló mediante la Orden de 9 de julio de 1997 (BOPV nº 143) los programas de diversificación curricular en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la CAPV.

³² El Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio constituyen la Educación Secundaria Postobligatoria.

es proporcionar a los alumnos “una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Sección Segunda; Artículo 25.3). Para acceder a este nivel será requisito imprescindible estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria que se obtiene, como hemos visto, tras haber superado la Educación Secundaria Obligatoria. Al finalizar los dos cursos del Bachillerato, “los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias” (BOE nº 238 de 1990. Capítulo III; Sección Segunda; Artículo 29).

Según las previsiones del calendario de aplicación de la LOGSE, durante el curso 1996/1997 se implantó con carácter general el primer curso del primer ciclo de la ESO dejando de impartirse las enseñanzas del séptimo curso de EGB. Se preveía también que los tres restantes cursos de la ESO se irían implantando de forma generalizada y sucesiva hasta el curso 1999/2000, año académico en el que culminaría la reforma con la implantación del cuarto curso de la etapa.

Por lo que se refiere al calendario de implantación de la reforma de la enseñanza obligatoria en el País Vasco, aquella se inicia con la aprobación del Decreto 25/1996 de 23 de enero (BOPV nº 19 de 1996). En la Sección Primera de dicho decreto se establece que al inicio del año académico 1996/1997 se implantará el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en los dos cursos que lo componen y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes a 7º y 8º de EGB. En el año académico 1997/1998 se implantará, con carácter general, el primer curso del segundo ciclo y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso de BUP, al primer curso del primer ciclo de REM y al primer curso de FP1. Finalmente, en el año académico 1998/1999 se implantará, con carácter general, el segundo curso del segundo ciclo y dejarán de impartirse las enseñanzas correspondientes al segundo curso de BUP, al segundo curso del primer ciclo de REM y al segundo curso de FP1.

La estructura del sistema educativo diseñada por la LOGSE permaneció vigente hasta el año 2002 momento en el que el segundo gobierno del Partido Popular promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Puesto que la ley no llegó a entrar en vigor no nos detendremos en ella. Cabe simplemente señalar que si bien la LOCE dejaba inalterada la estructura formal de la enseñanza secundaria, sí pretendía introducir cambios sustanciales internos en su configuración curricular. Éste es el caso del establecimiento de itinerarios en el segundo ciclo³³. Con el establecimiento de itinerarios no sólo se renunciaba a la comprehensividad en las aulas, sino que se iniciaba el desarrollo de un elemento de diferenciación y distinción entre centros al presentar ofertas de muy distinta calidad, según los itinerarios seleccionados, dirigidas a alumnos de distinto tipo.

Tras la derrota electoral del Partido Popular en las elecciones de 2004, la LOCE no llegó a aplicarse y fue finalmente derogada en el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE). La nueva ley supone una vuelta a los principios de la LOGSE. En este sentido insiste en los aspectos referidos a la comprehensividad de la etapa, en la atención a la diversidad y en la orientación educativa y profesional. Introduce también algunas novedades respecto al aprendizaje de competencias, la autonomía de los centros para elaborar sus propios proyectos de contenidos atendiendo a la diversidad de su alumnado, y la evaluación de diagnóstico del aprendizaje de las competencias básicas recogidas en el currículum, pero también del centro y su dirección, en un afán por mejorar la calidad y la transparencia del sistema³⁴.

No cabe duda de que este nuevo marco legislativo introducirá cambios en el funcionamiento del sistema educativo. Pero tendremos que esperar para analizar su

³³ Según la ley, se establecerían dos itinerarios en 3º curso: el científico-humanístico y el tecnológico. En 4º curso el primero de estos itinerarios se dividiría en dos, el científico y el humanístico, lo que recordaba al antiguo Bachillerato de Letras (humanístico) y Ciencias (científico), además de la Formación Profesional (tecnológico). Esto era lo que determinaba que no todos los itinerarios tuvieran, de entrada, la misma calidad. Como señala Puelles (2004b: 23) en este sentido, “los itinerarios, en sí mismos, pueden no ser discriminatorios, aunque la propia inercia del sistema educativo tenderá a desembocar en la segregación de varias clases de educación si no se toman medidas cautelares. (...). No son los itinerarios en sí los que pueden alterar la igualdad básica ante la educación general, sino estos itinerarios”.

³⁴ La misma línea de innovación sigue el currículum de la Educación Básica que se implantará en la Comunidad Autónoma Vasca tras haber sido aprobado por el Gobierno Vasco el 16 de octubre de 2007 (BOPV nº 218 de 2007).

alcance pues la nueva legislación comienza inicialmente a aplicarse en el curso 2007-2008 para desplegarse progresivamente hasta el curso 2009-2010.

Por otro lado, conviene remarcar aquí que estos cambios no modifican el carácter esencialmente comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria. Y éste es un dato clave para nosotros pues, recordemos, es en esta etapa, y en virtud de su carácter comprensivo, donde se concentran los nuevos públicos escolares.

No debemos olvidar que la comprensividad de la etapa implica que no sólo están escolarizados todos los efectivos escolares hasta los 16 años, sino que lo están en las mismas aulas y bajo un currículo común. Esto significa que aquellos alumnos que en los sistemas anteriores eran separados en ramas excluyentes, o directamente expulsados del sistema, ahora están obligados a permanecer en las aulas hasta los 16 años, independientemente de su voluntad y de su condición social o cultural.

Se abren así las puertas de la escuela a la diversidad y la pluralidad, y con ellas, a los nuevos públicos que son susceptibles de experimentar más crudamente la crisis de legitimación del sistema.

Sin embargo, no todos los cursos de la etapa tienen la misma significación para nuestro análisis. Hemos circunscrito el trabajo a los dos últimos cursos, esto es 3º y 4º curso, porque en este momento los alumnos tienen teóricamente 15/16 años, y, por lo tanto, una larga experiencia en la cultura escolar, además de una edad propicia para la generación de culturas/subculturas juveniles gestadas alrededor del grupo de pares y en muchas ocasiones fuera del entorno escolar y de adultos.

Igualmente, los estudiantes de estos cursos están en proceso de acabar la etapa y, por lo tanto, a punto de afrontar una decisión sobre el tránsito hacia la vida adulta optando por trayectorias diversas que oscilan entre la prosecución de estudios de Bachillerato, y la inserción en el mundo laboral. Esto significa que, en este momento, están en disposición de plantearse la etapa como un techo o como un puente de acceso a nuevos estudios lo que en el fondo está determinando buena parte de su experiencia escolar. Desde este punto de vista, estos alumnos son el mejor exponente del proceso de construcción de la experiencia escolar en los jóvenes considerados como clase de edad.

Dicho esto, hemos de señalar que aunque el grueso de los alumnos estudiados está cursando ESO, hemos incluido también alumnos que cursan Programas de

Iniciación Profesional o Garantía Social³⁵ estableciendo una suerte de equiparación entre ambos niveles.

Es evidente que, desde el punto de vista de la estructura general del sistema educativo, estos alumnos constituyen una rama específica, diferenciada de la ESO, que discurre paralela a la enseñanza reglada; de hecho, estos programas se imparten en centros específicos. Es cierto, por lo tanto, que los alumnos de la ESO y los de Programas de Iniciación Profesional no comparten el mismo espacio escolar. Pero sí comparten una experiencia escolar relativamente similar, y equiparable en los términos de este estudio, por varias razones. La primera, y más obvia, es que antes de ser alumnos de Programas de Iniciación han sido alumnos de ESO y, por lo tanto, los dos grupos tienen experiencia directa del hecho institucional. La segunda es que aunque actualmente no cursan ESO, en algunos casos el horizonte de la titulación asociada a esta etapa no está lejos de sus aspiraciones de modo que optan por la opción que desde los Programas de Iniciación se les brinda para reinsertarse en el sistema reglado.

Para exponer de forma más explícita lo que esta opción significa podemos recordar que la LOGSE contempla estos programas como medidas paliativas para abordar la situación en que se encuentran los estudiantes que abandonan el sistema educativo sin alcanzar el Graduado en Educación Secundaria. El objetivo prioritario de estos programas es facilitar la obtención de una certificación de competencias profesionales que posibiliten la inserción laboral de unos jóvenes que, de otro modo, se encontrarían en una situación de inferioridad de condiciones frente a un mundo social y laboral en el que poseer la titulación académica se presenta como un requisito para evitar la exclusión social.

En concordancia con este objetivo, la parte común del marco curricular de estos programas está destinada a cubrir este requisito y es, en este sentido, específica y diferenciada del marco curricular de la ESO.

Pero existe además una parte optativa destinada a satisfacer las inquietudes y necesidades de aprendizaje de aquellos alumnos que quieran remontar su situación de fracaso escolar y reinsertarse en el sistema reglado de formación. Pueden lograr este

³⁵ En el marco de la LOE estos programas pasan a denominarse Programas de Cualificación Profesional Inicial y se aplicarán a partir del curso 2007-2008.

objetivo por dos vías: preparando el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio a través de una prueba de acceso, u orientándose hacia el Graduado en Educación Secundaria a través de la Educación de Personas Adultas (EPA).

Esta segunda opción equipararía, en términos curriculares, la experiencia institucional de estos alumnos con la de los alumnos de ESO. Podemos afirmar esto en términos relativos ya que el historial de fracaso escolar de los alumnos de iniciación profesional hace necesaria la adaptación pedagógica del proceso instructivo con el fin de ajustarla a sus capacidades, intereses y formas de aprender. Desde este punto de vista, se asemejarían más a los programas de diversificación curricular que al sistema ordinario. Por esto nos ocuparemos con más detalle de esta dimensión cuando describamos la heterogeneidad interna de la etapa asociada con la atención a la diversidad. De momento, baste resaltar aquí que las semejanzas de fondo descritas nos permiten establecer una equiparación entre las dos ramas de la enseñanza.

Finalmente, debemos apuntar una segunda razón que hemos considerado a la hora de incluir a los alumnos de Programas de Iniciación Profesional. Hemos señalado que los estudiantes de los últimos cursos de la ESO están en el momento de decidir si la etapa será un techo o un puente de acceso a nuevos estudios. Los estudiantes de iniciación profesional han tomado ya esa decisión. En su caso, una experiencia escolar marcada por el fracaso y el rechazo al sistema les ha conducido, inicialmente, a considerar la etapa como un techo. En este sentido, su experiencia puede servirnos de contrapunto al analizar la experiencia escolar de los jóvenes como clase de edad.

2.2.- Escuela pública.

La Ley General de Educación de 1970 tenía como horizonte finalista la escolarización hasta los 16 años. No obstante, esa medida no se llevó a la práctica durante las dos décadas de vigencia de la ley. De hecho, hasta finalizar la década de los ochenta, los catorce años de edad siguieron considerándose como el límite superior de la escolarización universal.

Hubo que esperar hasta la aprobación de la LOGSE en 1990 para que el límite de la escolaridad obligatoria se fijara definitivamente, y en la práctica, en los dieciséis años. Evidentemente, el esfuerzo que supuso la escolarización efectiva de los jóvenes comprendidos entre las edades de obligatoriedad fue notable. Hay que tener en cuenta que la nueva disposición legal establecía el período de escolaridad obligatoria en diez años, dos más que el período fijado en la práctica con la LGE.

Este esfuerzo se produjo mediante la combinación de la iniciativa pública y la privada, aunque ambas no tuvieron, ni han tenido, un desarrollo paralelo en las últimas décadas.

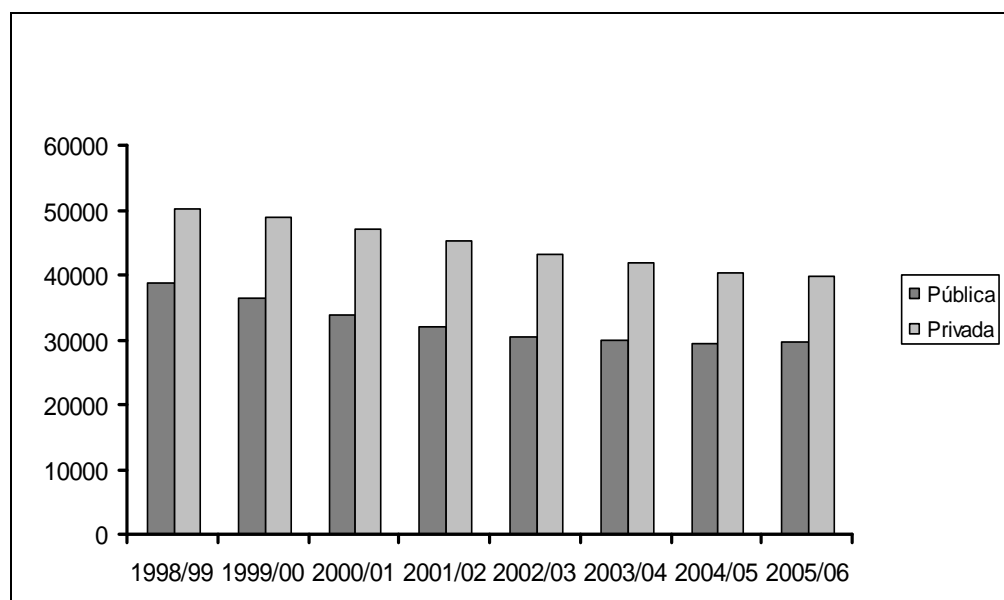
En la primera mitad de los años setenta se produjo un fuerte aumento de la matrícula en los centros privados que pasaron de acoger al 28% del alumnado de EGB en 1970 hasta alcanzar el 39,5% en 1975. En términos absolutos, ese crecimiento porcentual de más de diez puntos en sólo cinco años supuso duplicar el alumnado de EGB matriculado en los centros privados (Tiana Ferrer 2004: 113). Puede concluirse fácilmente, a tenor de estos datos, que el franquismo tardío siguió favoreciendo a la escuela privada como venía haciendo desde el final de la guerra civil.

Señala Tiana Ferrer (2004: 113) que tras el inicio de la restauración democrática esta tendencia se invirtió y las tasas globales de escolarización mejoraron, sobre todo, gracias al aumento de las plazas creadas en la enseñanza pública. Según los datos del autor, la matrícula de los centros públicos creció notablemente entre 1975 y 1985 al tiempo que disminuía en los privados. Como consecuencia de esta inversión de tendencia, “la proporción de alumnos de EGB escolarizados en los centros privados disminuyó ligeramente respecto a los años setenta, situándose en el 35,3% en 1985” (Tiana Ferrer 2004: 113). A partir de este momento las cifras de alumnos matriculados en las dos redes se estabilizaron de modo que en el año 2000 la proporción de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria matriculados en centros privados y concertados se situaba alrededor del 34%.

Con todo, hay que señalar que estas cifras son el promedio para el conjunto del Estado. Internamente, la distribución de la enseñanza pública y privada varía de unas comunidades a otras. Por un lado, tenemos comunidades autónomas en las que la tasa de escolarización en la red privada es inferior al promedio estatal. Tal es el caso de

comunidades como Canarias, Extremadura o Castilla-La Mancha con tasas de escolarización en la red privada inferiores al 20% en ESO. En el otro extremo tenemos comunidades autónomas en las que la tasa de escolarización en la red privada supera el promedio estatal. Éste es el caso de Madrid, Navarra y Cataluña con más del 40% de los alumnos de ESO matriculados en centros privados. A la cabeza de este último grupo se encuentra el País Vasco con más del 50% de su alumnado matriculado en la red privada (Tiana Ferrer 2004: 114).

Gráfico 1. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de la CAPV, por redes. Cursos 1998/99-2005/06.Totales.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Como podemos observar en el **Gráfico 1**, la matrícula de la etapa ha ido disminuyendo a lo largo del período considerado³⁶. Sin embargo, sí se ha mantenido una

³⁶ Las series temporales que se presentan en este trabajo se inician en el curso escolar 1997/1998 o 1998/1999 dependiendo de la disponibilidad de los datos. Para seleccionar estos cursos como punto de arranque de las series, hemos tenido en cuenta el calendario de implantación de la LOGSE. Recordemos que durante el curso 1996/1997 se implantó el primer ciclo de la ESO y durante los cursos 1997/1998 y 1998/1999 tercero y cuarto curso del segundo ciclo, respectivamente.

constante: la tasa de matriculación en centros privados supera a la tasa de matriculación en centros públicos.

En cualquier caso, más que las diferencias en la tasa de escolarización entre ambas redes, lo que nos interesa destacar aquí son las diferencias que atañen a las características que definen al alumnado de cada una de estas redes porque son estas diferencias las que nos han llevado a centrar nuestro objeto de estudio en la red pública.

Como hipótesis general de partida podemos afirmar que el acceso universal y obligatorio a la educación ha abierto las puertas de los centros escolares a todo tipo de alumnado con una diversidad importante de experiencias personales y sociales. Esta diversidad es aún más patente en el caso de los centros públicos que en el caso de los privados. Tiana Ferrer (2004: 115) señala que los centros públicos atienden a un alumnado de menor nivel socioeconómico promedio y con un volumen mayor de problemas académicos. El mismo autor señala como indicadores de los potencialmente mayores problemas académicos de los alumnos de centros públicos, la proporción de repetidores³⁷ y la proporción de alumnos que cursan programas de diversificación curricular³⁸.

Se añade a esto que los centros públicos acogen a una mayor proporción de grupos en situación de riesgo o inmigrantes y a una mayor proporción de alumnos con necesidades educativas especiales. Con todo ello, obtenemos el perfil específico del alumnado de la red pública (Tiana Ferrer 2004: 115); un perfil heterogéneo que, marcado por la diversidad social y cultural de su alumnado, convierte a estos centros en lugares privilegiados para el estudio de la construcción de la experiencia escolar en la heterogeneidad.

³⁷ En el curso 1998-1999, “obtuvo el título de Graduado el 69,6% de los matriculados en 4º de ESO en centros públicos, mientras que lo hizo el 81,5% de los matriculados en los privados” (Pérez Díaz y Rodríguez 2003: 431). Los datos reseñados se refieren al conjunto del Estado pero no difieren sustancialmente de los observados en el País Vasco a lo largo de la serie temporal fijada.

³⁸ Tiana Ferrer (2004: 115) señala que, durante el curso 1998-1999 “la proporción de alumnos que cursaban programas de diversificación curricular en el segundo ciclo de ESO era tres veces mayor en los centros públicos que en los privados”. Los datos reseñados se refieren al conjunto del Estado pero no difieren, como veremos, de los observados en el País Vasco a lo largo de la serie temporal establecida.

Finalmente, cabe señalar que si la elección de la etapa nos permitía indagar cómo experimentan la crisis de legitimación los jóvenes considerados como clase de edad, la heterogeneidad social y cultural que podemos descubrir en el interior de la escuela pública es, desde nuestro punto de vista, el mejor escenario para analizar dicha crisis desde la perspectiva de los jóvenes como generación.

2.3.- La heterogeneidad del alumnado vasco en la red pública.

En el apartado anterior hemos asumido que el acceso universal y obligatorio a la educación ha abierto las puertas de los centros escolares a todo tipo de alumnado con una diversidad importante de experiencias personales y sociales.

Sin embargo, los datos en que se basa esta suposición están referidos al conjunto del Estado. Sería pues conveniente contrastar estos datos comparándolos con la realidad del sistema educativo vasco. Para describir esta realidad utilizaremos aquellos indicadores que consideramos claves para entender el actual proceso de heterogeneización del sistema escolar.

Algunos de ellos son indicadores que pueden describir cualquier realidad educativa actual, independientemente de su ubicación política o geográfica. Éste es el caso del alumnado inmigrante, del alumnado con edad no idónea³⁹, y del alumnado que cursa algún tipo de programa de atención a la diversidad.

Sin embargo, no podemos olvidar que a esta heterogeneidad compartida en mayor o menor grado por los centros públicos de nuestro sistema educativo, se suma, en el caso del País Vasco, una heterogeneidad específica asociada a la existencia de modelos lingüísticos que atienden, en cada caso, a un alumnado social y culturalmente específico. Será éste, por tanto, un indicador más a tener en cuenta en la descripción de la heterogeneidad del alumnado vasco en la red pública.

³⁹ Se considera “alumno con edad no idónea” o “alumno inadecuado” aquel que tiene una edad superior a la que corresponde al curso escolar en que se encuentra matriculado.

2.3.1.- Modelos lingüísticos.

El Estatuto de Autonomía del País Vasco, en su Disposición Transitoria Tercera⁴⁰, señala que “las transferencias que hayan de realizarse en materia de enseñanza, tanto de los medios patrimoniales como personales, con los que el Estado atiende actualmente sus servicios en el País Vasco, se realizarán conforme a los programas y calendarios que establezca la Comisión mixta de transferencias que se crea en la disposición transitoria segunda”.

Pues bien, en virtud del desarrollo de las competencias contenidas en el artículo dieciséis del Estatuto de Autonomía del País Vasco⁴¹, y por acuerdo de la Comisión Mixta de Transferencias de 25 de septiembre de 1980 y de 29 de diciembre de 1980⁴², se transfieren a la Comunidad Autónoma servicios e instituciones de enseñanza de ámbito no universitario⁴³.

⁴⁰ Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre (BOE nº 306 de 22 de diciembre de 1979).

⁴¹ En aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional primera de la Constitución, es de la Competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y Leyes orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía (Estatuto de Autonomía del País Vasco. BOE nº 306 de 22 de diciembre de 1979. Artículo 16). Puede encontrarse un análisis detallado del tratamiento que se da a la educación en el Estatuto de Autonomía del País Vasco, en Castells Arteché (1985).

⁴² Reales Decretos de 26 de septiembre y 30 de diciembre de 1980, publicados en el Boletín Oficial del País Vasco de 23 de marzo de 1981 y de 22 de mayo del mismo año, respectivamente.

⁴³ El anexo del Real Decreto de 30 de diciembre sirve para constatar la extensión de la transferencia educativa. En él se mencionan como servicios e instituciones que se traspasan, los siguientes: a) La titularidad o, en su caso, la dependencia de los centros escolares públicos, existentes en el País Vasco, de educación especial, enseñanzas especializadas, Escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, educación a distancia y Escuelas oficiales de idiomas; b) Los servicios y funciones ejercidas por las actuales Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación en el País Vasco; c) La ejecución y control de los programas de inversiones en coordinación con la política general del Estado; d) El nombramiento, traslado, promoción, perfeccionamiento y movilidad del personal docente y no docente, adscrito a los centros y servicios transferidos; e) La elaboración y aprobación de planes, programas de estudio y orientaciones pedagógicas de Educación preescolar, Enseñanza General Básica, Educación permanente de adultos, Bachillerato y COU, Formación profesional, Enseñanzas integradas, Escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, Escuelas oficiales de idiomas y enseñanza a distancia, tanto en régimen ordinario como con carácter experimental, respetando la ordenación general del sistema educativo, así como las enseñanzas mínimas, cuya fijación, a efectos de cumplir las condiciones de obtención y expedición de títulos académicos y profesionales, corresponde al Estado; f) La aprobación de libros de texto y demás material didáctico en que se concretan los planes; g) La determinación del régimen jurídico y administrativo de los Centros, así como la tramitación y resolución de las solicitudes de autorización, de modificación y cese de las actividades de los Centros privados, todo ello, de conformidad con la legislación vigente; h) La tramitación y resolución de los expedientes para la concesión de subvenciones a la gratuidad, respetando en todo caso los mínimos que con

Pese a la entidad de la transferencia educativa, sigue siendo competencia estatal la ordenación general del sistema educativo en cuanto que “el sistema educativo del país debe estar homologado en todo el territorio del Estado” (Constitución Española. BOE nº 311 de 1978. Artículo 27.8). Por ello, y por la igualdad de derechos que el artículo 139 de la Constitución reconoce a todos los españoles, es de la competencia exclusiva del Estado “la regulación de las condiciones básicas que garanticen a todos los españoles la igualdad en el ejercicio de sus derechos constitucionales, así como, en el campo educativo, la regulación de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución” (Castells Arteché 1985: 199).

Desde este punto de vista, leyes como la LGE o la LOGSE, que afectan a la ordenación general y estructura del sistema educativo, resultan de obligado cumplimiento también en el ámbito de actuación de la Comunidad Autónoma. Sin embargo, aquellos aspectos que afectan a la configuración del sistema en el ámbito específico del País Vasco, como son los relacionados con la política lingüística (modelos lingüísticos) o con la titularidad de los centros (redes escolares), son de competencia exclusiva del gobierno autónomo correspondiente. Nos detendremos aquí en los aspectos relacionados con la política lingüística por su potencial capacidad para condicionar la heterogeneidad del alumnado⁴⁴

En esta línea cabe recordar que la transición política hacia la democracia trajo el reconocimiento legal e institucional, también en el ámbito educativo que aquí nos interesa, de las distintas lenguas del territorio del Estado⁴⁵. Este reconocimiento tenía un doble

carácter general establezca el Estado; i) La creación, transformación, ampliación, clarificación y supresión de Centros, secciones y unidades públicas de enseñanzas integradas, enseñanzas especializadas, Escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos, educación a distancia y Escuelas oficiales de idiomas, en régimen ordinario o con carácter experimental; k) Las funciones y servicios que en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco corresponden a los organismos autónomos: Instituto nacional de educación especial; Instituto nacional de asistencia y promoción del estudiante; Junta de Construcciones, instalaciones y equipo escolar; Patronato de promoción de la formación profesional; Instituto nacional de ciencias de la educación e Instituto nacional de enseñanzas integradas.

⁴⁴ La cuestión de la titularidad de los centros de enseñanza dio lugar a un largo debate en el que no ocupó un espacio menor el proceso de integración de las ikastolas en la red pública. Formalmente el debate se zanjó, tras el acuerdo político para el pacto escolar de 1992, con la aprobación de la Ley de la Escuela Pública Vasca en 1993 (BOPV nº 38 de 1993).

⁴⁵ Este camino se inició ya con la Ley Villar del 70 en la que se reconocía cierta tolerancia y apertura a la enseñanza de otras lenguas autóctonas del Estado. La citada Ley incluía entre las áreas de actividad educativa de la EGB el cultivo, en su caso, de la lengua nativa (BOE nº 187 de 1970. Título Primero;

fundamento constitucional: el hecho de que la Constitución reconociera el carácter plurilingüe y pluricultural de España⁴⁶, y el hecho de que, utilizando la posibilidad que establecía la propia Constitución, el Estado se estructurara en Comunidades Autónomas⁴⁷. En virtud de este planteamiento se reconocen competencias legislativas ejercidas por los correspondientes Parlamentos Autónomos. Y entre éstas, las relacionadas con la política lingüística y educativa⁴⁸.

De este modo, y conforme al marco jurídico y legal vigente, en los Estatutos de las Comunidades en las que se hablan lenguas distintas del castellano, figuran una serie de disposiciones que hacen referencia a la lengua. Aunque estas disposiciones se formulan de manera diversa en los distintos Estatutos, todos coinciden en los siguientes puntos básicos (Siguan 1992: 84): la denominación de la lengua y su calificación de “lengua propia”; su carácter de lengua oficial al mismo tiempo que el castellano; el derecho de todos los miembros de la Comunidad a conocer y utilizar la lengua propia, y la no discriminación por razón de lengua.

Capítulo II; Sección Segunda; Artículo 17.1). Igualmente, se señalaba que entre las materias optativas del Bachillerato debía constar necesariamente la lengua nativa (BOE nº 187 de 1970. Título Primero; Capítulo II; Sección Tercera; Artículo 25.1).

⁴⁶ El artículo 3 de la Constitución señala que: “1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla; 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos; 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (BOE nº 311 de 1978).

⁴⁷ El artículo 137 de la Constitución señala que: “El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses”. Por su parte el artículo 143 reconoce que: “En el ejercicio del derecho a la autonomía reconocido en el artículo 2 de la Constitución, las provincias limítrofes con características históricas, culturales y económicas comunes, los territorios insulares y las provincias con entidad regional histórica podrán acceder a su autogobierno y constituirse en Comunidades Autónomas con arreglo a lo previsto en este título y en los respectivos Estatutos” (BOE nº 311 de 29 de diciembre). En cualquier caso, hay que decir que la estructuración del Estado español en un conjunto de Comunidades Autónomas con competencias relativamente amplias constituye una novedad que tiene su origen en una deuda política e histórica. Por esto, al iniciarse la transición política, todas las fuerzas democráticas asumieron el acuerdo implícito de satisfacer las demandas de estas “nacionalidades históricas” concediéndoles, al menos, la autonomía que ya habían conocido con la República como forma de zanjar esa deuda (Siguan 1992).

⁴⁸ El nivel y contenido de competencias en materia educativa variará de unos Estatutos a otros. Así, Cataluña, País Vasco, Andalucía, Valencia, Galicia y Navarra tendrán competencias plenas sobre el sistema educativo, mientras en las restantes Comunidades el sistema educativo seguirá dependiendo directamente del Ministerio de Educación.

Dado que las Comunidades Autónomas tienen facultades legislativas, se han promulgado leyes que desarrollan los artículos que sobre la propia lengua se encuentran en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Todas tienen por objeto la defensa y promoción de la lengua propia de la Comunidad y pueden considerarse como la formulación de una política lingüística⁴⁹.

En el caso del País Vasco, la piedra angular de esta política es la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera⁵⁰. El objetivo de la ley es reconocer el doble carácter del euskera, como signo visible y objetivo de la identidad de la Comunidad Autónoma, y como instrumento de integración plena del individuo en ella a través de su conocimiento y uso. Una vez reconocida la lengua como elemento esencial de la identidad, se hace explícito el compromiso del Gobierno Vasco con una política enérgica de defensa y promoción de la misma en todos sus ámbitos de uso y en concreto en torno a tres grandes temas: la lengua en la Administración Pública; la lengua en la enseñanza y la lengua en las producciones culturales y en los medios de comunicación⁵¹.

El Capítulo Segundo del Título Segundo de la citada ley está expresamente dedicado al uso del euskera en la enseñanza. El artículo reconoce “a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano” si bien será obligatoria en los niveles pre-universitarios “la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas” (BOPV nº 160 de 16 de diciembre). En cualquier caso el Gobierno adoptará las medidas necesarias “encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria [...]” (BOPV nº 160 de 1982. Artículo 17).

⁴⁹ La normativa en que se concreta la política lingüística de la Comunidad Autónoma Vasca es muy extensa al igual que los trabajos que recogen y analizan dicha normativa. Remitimos aquí a algunas referencias básicas que pueden consultarse para profundizar en el tema. Véase Cobreros Mendazona (1983 y 1989); Castells Arteché (1983); Agirreazkuenaga y Cobreros (1985).

⁵⁰ Ley 10/1982 de 24 de noviembre publicada en el Boletín Oficial del País Vasco nº 160 de 16 de diciembre de 1982. La Ley fue aprobada en el Parlamento Vasco con los votos del Partido Nacionalista Vasco (PNV), Euskadiko Ezkerra (EE) y Partido Socialista Obrero Español (PSOE) quienes sumaban entonces cuarenta de los sesenta diputados que componían el Parlamento, aunque en la práctica eran sólo cuarenta y nueve los parlamentarios dada la ausencia de los once diputados de Herri Batasuna.

⁵¹ Puede encontrarse un análisis detenido del contenido de esta ley en Cobreros Mendarazona (1989).

Para la efectiva realización de estos preceptos, el Gobierno tomará las medidas necesarias tendentes “a la progresiva euskaldunización del personal afecto a la Administración Pública en la Comunidad Autónoma del País Vasco” (BOPV nº 160 de 1982. Título Segundo; Capítulo Primero; Artículo 14). Evidentemente entre este personal se encuentra el personal docente. El proceso de Euskaldunización del profesorado se produjo a través del programa IRALE⁵².

La Ley del 82 reconoce el derecho de los alumnos a elegir la lengua en que desean recibir enseñanza. Expresa así la voluntad de desarrollar una política basada en la voluntariedad, dado que los individuos se auto-seleccionan para participar en la política de recuperación de la lengua, y en la demanda social. Pero para que este derecho individual de auto-selección sea efectivo es necesario que no sólo funcione una enseñanza elemental en castellano con enseñanza de la lengua propia, sino una enseñanza en la lengua propia de la Comunidad. La Ley del 82 reconoce la existencia de distintos modelos según la lengua que utilicen como vehículo de la enseñanza, modelos que el Gobierno regulará teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación socio-lingüística de la zona (BOPV nº 160 de 1982. Título Segundo; Capítulo Segundo; Artículo 16.2).

Los modelos lingüísticos fueron formulados por primera vez en un Decreto de 1983⁵³ en el que aparecían establecidos tres modelos, el A, el B y el D que se caracterizan como sigue, según los niveles de enseñanza:

1. Para Enseñanza Básica.

Modelo A: Todas las materias, exceptuando el euskera, se impartirán básicamente en castellano. El euskera se impartirá como cualquiera de las otras materias comunes y obligatorias, dedicándosele semanalmente las horas que establezca el Departamento de Educación. Cuando los alumnos hayan adquirido una buena práctica en la utilización del

⁵² El programa IRALE, que regula el Departamento de Educación (Orden de 26 de diciembre de 1983, BOPV nº 18 de 27 de enero de 1984), se crea con el fin de regular el plan de alfabetización y euskaldunización del profesorado que ha de ejercer la docencia en centros de enseñanza pública, privada e ikastolas de la Comunidad Autónoma. La finalidad última del programa será la de capacitar idiomáticamente al profesorado en activo para que pueda impartir clases de o en euskera.

⁵³ Decreto 138/1983 de 11 de julio, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco (BOPV nº 108 de 1983).

euskera, en los niveles superiores de Educación Primaria/EGB se podrán impartir en euskera algunos de los temas de otras materias.

Modelo B: Tanto la lengua castellana como el euskera se utilizarán para impartir las otras materias. La lengua castellana se utilizará, en principio, para materias tales como lectura, escritura y matemáticas. El euskera se utilizará para las demás materias: las experiencias, plástica y dinámica sobre todo. Además el euskera y el castellano se utilizarán como materias de aprendizaje en sí mismas consideradas dedicándoseles por semana las horas que el Departamento de Educación establezca.

Modelo D: Todas las materias, exceptuando la lengua castellana, se impartirán básicamente en euskera, trabajándose éste también como materia de aprendizaje, dedicándosele para ello las horas semanales que establezca el Departamento de Educación. La lengua castellana se impartirá desde el inicio de la escolaridad como cualquiera de las otras materias escolares.

2. Para Enseñanza Media.

Modelo A: Todas las materias, excepto la Lengua y Literatura Vasca y las Lenguas Modernas, se impartirán básicamente en la lengua castellana. El euskera tendrá tratamiento de materia común y obligatoria, dedicándosele por semana las horas que establezca el Departamento de Educación. Con grupos de alumnos que hayan adquirido buen conocimiento del euskera se podrán trabajar algunos temas también en dicha lengua.

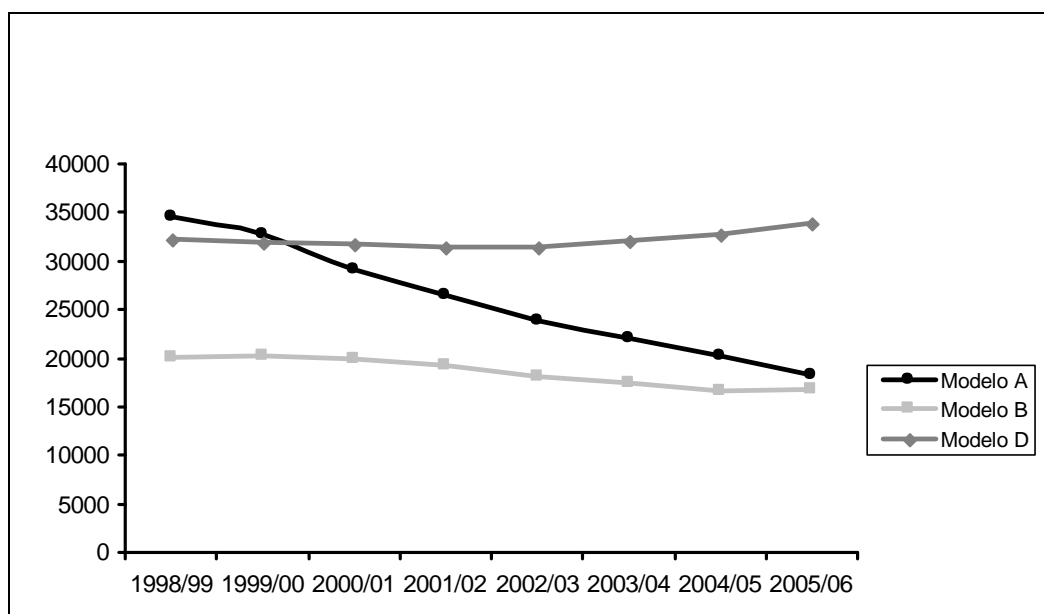
Modelo D: Todas las materias, exceptuando la Lengua y Literatura Castellana y las Lenguas Modernas, se impartirán básicamente en euskera, impartándose éste también como materia de aprendizaje al igual que la lengua castellana, siguiendo para ello los programas y horarios que se establezcan por el Departamento de Educación⁵⁴.

⁵⁴ En el momento de la constitución de los modelos no existía legalmente el modelo bilingüe (Modelo B) en las enseñanzas medias. Sin embargo, había de hecho algunos grupos de alumnos que recibían las enseñanzas de algunas asignaturas en euskera, pudiéndose asimilar esta modalidad, conocida como Modelo A reforzado, al modelo bilingüe.

La escolarización en tres modelos lingüísticos diferenciados, ha tenido la virtualidad de permitir avanzar en un proceso de euskaldunización de la enseñanza conforme lo exigía la demanda social e iban disponiéndose los recursos humanos necesarios.

En este sentido, el **Gráfico 2** muestra cómo el proceso de euskaldunización ha ido progresivamente consolidándose en el período considerado de modo que, ya en el curso 2000/2001, el modelo D superaba al modelo hasta entonces mayoritario, esto es, el modelo A. De hecho, a partir del curso 1999/2000, la progresión del modelo D se mantiene mientras el modelo A decae ostensiblemente.

Gráfico 2. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1998/99-2005/06. Totales.



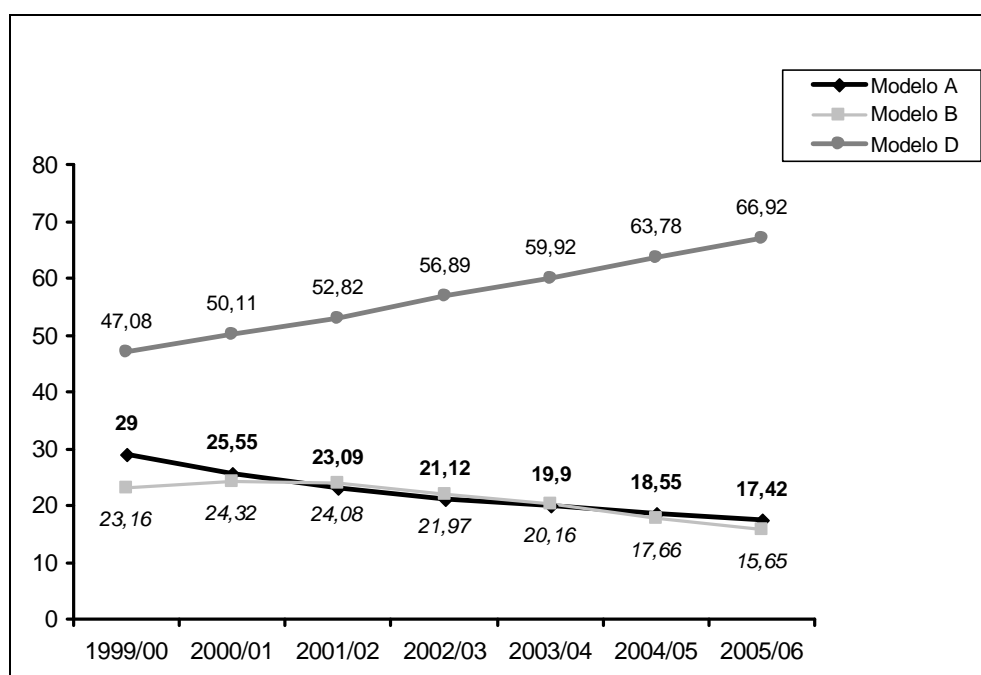
Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Pese a los avances que se han producido en la línea de la euskaldunización, en los últimos años se ha abierto un debate en torno a la eficacia de los modelos lingüísticos. Como señala un informe que al respecto ha elaborado el Consejo Escolar de Euskadi (2007), el debate se ha centrado en dos aspectos: la falta de logro de los objetivos lingüísticos deseados y previstos por la ley, y la falta de cohesión social y cultural que se

asocia a la existencia de los citados modelos pues mantienen, en cierto modo, comunidades lingüísticas diferenciadas cuando el objetivo sería conseguir una sociedad bilingüe cohesionada.

Con relación a este segundo efecto, el citado informe señala que si bien el modelo D es mayoritario en la red pública (**Gráfico 3**), el sistema de modelos ha provocado una concentración en las aulas de modelo A de la red pública, y en las aulas de modelo B cuando no hay oferta de modelo A, de alumnado inmigrante y con otras necesidades educativas especiales motivadas por su origen social, económico y cultural.

Gráfico 3. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de titularidad pública de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1999/00-2005/06. Porcentajes sobre el total.

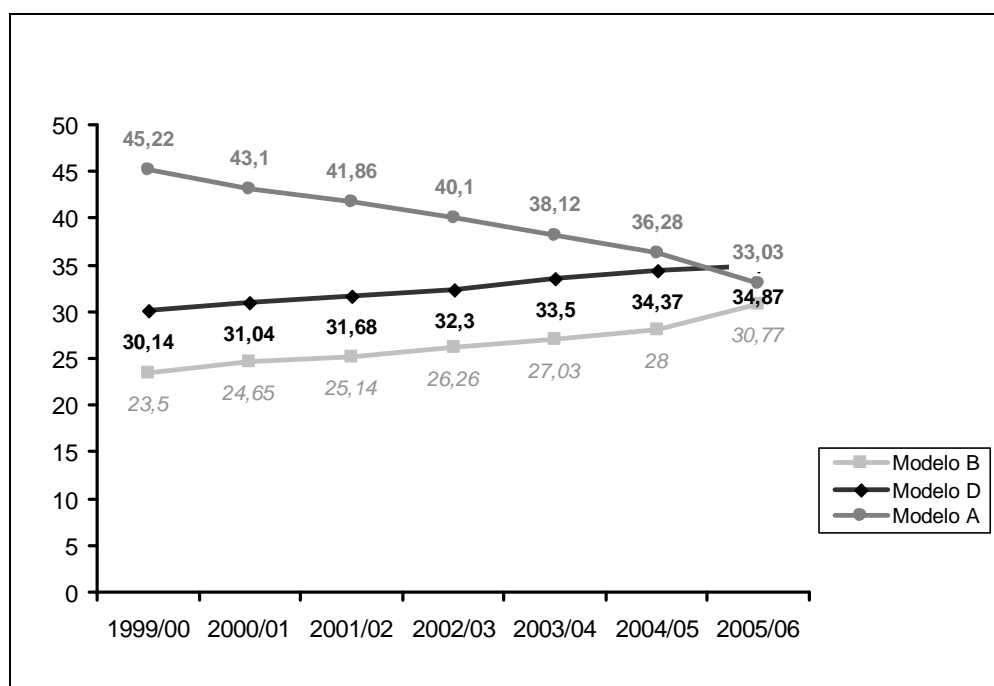


Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

En el caso de la red privada (**Gráfico 4**), en el modelo A, que resulta ser mucho más numeroso que en la pública (el doble en ESO y el triple en Educación Infantil), se da una clara polarización en la composición de su alumnado pues en un extremo se encuentran centros de las mismas características que los públicos de ese modelo, mientras en el otro

extremo encontramos un grupo más numeroso que el anterior perteneciente a los estratos sociales superiores.

Gráfico 4. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de titularidad privada de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1999/00-2005/06. Porcentajes sobre el total.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

El informe del Consejo Escolar cita además la presencia de cierta correlación entre modelo lingüístico y tipo de alumnado en función de factores identitarios o ideológicos asociados a una u otra lengua. Todo esto genera que la distribución del alumnado por modelos se asocie a una clasificación tanto socioeconómica como cultural incompatible con las políticas de equidad y con el objetivo genérico de la cohesión social y la comprehensividad escolar.

Los dos aspectos críticos mencionados más arriba están guiando el debate sobre la eficacia de los modelos hacia su desaparición y posterior sustitución por proyectos lingüísticos propios de cada centro. En esta alternativa de política lingüística será el propio centro el que, conociendo las condiciones sociológicas y los recursos lingüísticos del

alumnado, defina las prioridades para la adquisición de los objetivos lingüísticos establecidos por la Administración Educativa como mínimos para cada una de las lenguas en cada etapa y ciclo correspondiente.

2.3.2.- Alumnado inmigrante.

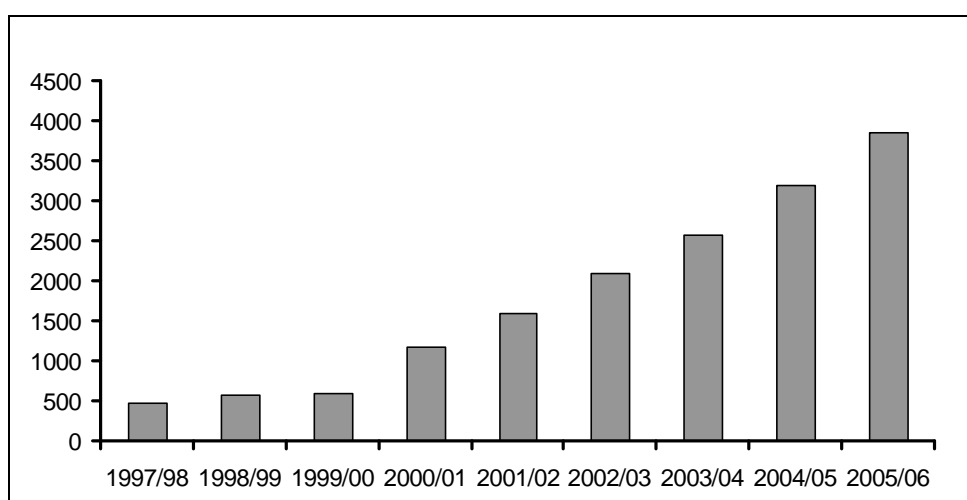
El porcentaje de población extranjera en la Comunidad Autónoma Vasca se ha incrementado desde un 0,72% en 1998 hasta un 3,43% en 2005. Pese a este incremento, ese porcentaje está por debajo del que se registra en el Estado donde el 8,4% de la población es de origen extranjero. El incremento del porcentaje de población extranjera en el conjunto de la Comunidad Autónoma Vasca tiene su correlato en la presencia de este alumnado en las aulas del sistema educativo vasco. De este modo, el incremento de alumnado extranjero ha sido constante en el período considerado: si en el curso 1997/1998 los alumnos de origen extranjero matriculados en el sistema educativo vasco eran aproximadamente 2000, en el curso 2004/2005 esta cifra ha subido hasta los 10.000. Para el curso 2005/2006, el porcentaje de alumnado extranjero en el sistema educativo vasco es de un 4,7%.

La presencia de este alumnado en las aulas es más notoria en las etapas de escolaridad obligatoria, un 6,0% en la Educación Primaria y un 5,3% en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), frente a un 2,0% en Bachillerato y un 1,8% en Formación Profesional de Grado Medio (Consejo Escolar de Euskadi 2007). Centrándonos específicamente en la ESO (**Gráfico 5**), los datos confirman un incremento paulatino de alumnado extranjero matriculado en esta etapa: desde apenas 475 alumnos en el curso 1997/1998 hasta 3859 en el curso 2005/2006.

Sin embargo, la distribución de este alumnado por redes educativas muestra pautas diferenciales. Así, los datos para el curso 2005/2006 indican que la red pública recibe el 68% frente al 32% de la privada en todo el intervalo de 3 a 19 años. Concretamente en las etapas de escolarización obligatoria, entre 6 y 16 años, el 8% del

alumnado de los centros públicos es inmigrante, frente al 3,7% en la privada (Consejo Escolar de Euskadi 2007).

Gráfico 5. Evolución del alumnado extranjero matriculado en ESO en la CAPV. Cursos 1997/98-2005/06. Totales.



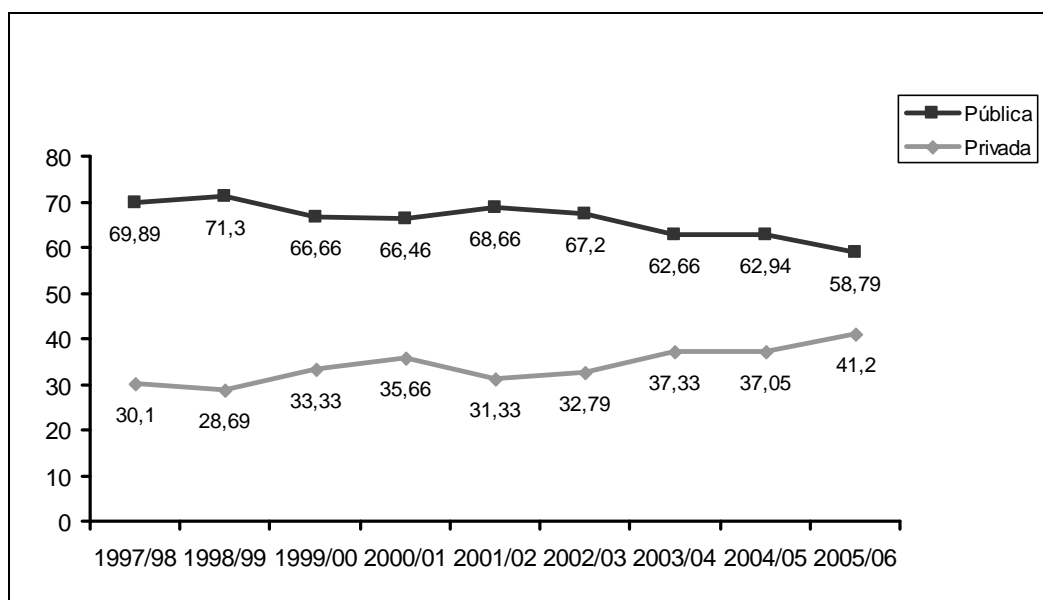
Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la ESO (**Gráfico 6**), los datos confirman que si bien en los últimos años se aprecia un leve descenso del alumnado extranjero en la red pública, y un leve ascenso en la privada, este porcentaje sigue siendo mayor en los centros públicos que en los centros privados.

Sería necesario un estudio exhaustivo y específico para determinar las razones de esta concentración del alumnado inmigrante en centros públicos. Pero esta tarea excede de los límites de nuestro trabajo; baste por tanto con aludir a las condiciones socioeconómicas de las familias para explicar esta situación⁵⁵.

⁵⁵ Los datos para el conjunto del Estado demuestran que la población extranjera ocupa, frente a la población nacional, una posición más baja en la estructura laboral, bien porque presenta una tasa de paro mayor, bien porque la mano de obra extranjera se concentra en trabajos menos cualificados. Por otro lado, según la *Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales* elaborada por el Gobierno Vasco en 2004, la probabilidad de padecer algún tipo de situación de pobreza es casi 10 veces mayor cuando la unidad familiar está encabezada por una persona extranjera de un país no perteneciente a la Unión Europea (Gobierno Vasco 2005).

Gráfico 6. Evolución del alumnado extranjero matriculado en ESO en la CAPV, por redes. Cursos 1997/98-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

En cuanto a la distribución por modelos lingüísticos, el Informe del Consejo Escolar de Euskadi (2007) señala que en el curso 2005/2006, el modelo A es claramente dominante en la red pública (55%), mientras que en los centros privados se equilibra entre el A (44%) y el B (43%).

Ahora bien, estos porcentajes cobran mayor significatividad si tenemos en cuenta que el conjunto del alumnado que cursa sus estudios en modelo A en la red pública es muy inferior al que lo hace en centros concertados. Considerando este dato, la proporción de alumnado inmigrante en las aulas de modelo A de los centros públicos entre los 6 y 16 años alcanza el 41%, seis veces más de lo que ocurre en las del mismo modelo de los centros concertados (7%). En modelo B la diferencia es también amplia (11% en los centros públicos frente al 4% en los privados), mientras que en el modelo D, en ambos casos los valores están muy por debajo de la media (Consejo Escolar de Euskadi 2007).

2.3.3.- Alumnado con edad no idónea.

Entendemos por alumno con edad no idónea aquel que tiene una edad superior a la que corresponde al curso en que está matriculado. Esta falta de adecuación es un indicador de retraso escolar que, sean cuales sean sus causas, en múltiples ocasiones deviene en fracaso escolar (Unceta 2003: 503).

Ahora bien, no es desde la dimensión de fracaso escolar desde la que queremos contemplar este indicador. Lo que nos interesa del alumnado con edad no idónea es su virtual capacidad para introducir ciertas dosis de heterogeneidad en la construcción de la experiencia escolar. En este sentido, se puede suponer que a medida que se incremente la edad de inadecuación, menor será la identificación de este alumnado con su grupo de iguales en el aula, y mayor su identificación con grupos y culturas extraescolares que, difícilmente, quedarán fuera de ella pues se constituyen en fuentes de identidad positiva cuando la experiencia escolar es vivida como fracaso.

Sea como fuere, las estadísticas recientes reflejan que los valores de inadecuación crecen a medida que avanzamos por los niveles del sistema educativo no universitario. Para el caso vasco, tal y como refleja la **Tabla 1**, esta tendencia se cumple: los porcentajes van aumentando a medida que se avanza en el nivel escolar, de modo que el Bachillerato tiene los porcentajes más altos de inadecuación.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado inadecuado por niveles. Cursos 1997/98-2005/06.

	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Educación Primaria 6º	4,0	8,1	8,7	9,1	10,2	10,8	11,0	11,5	11,8
ESO	1,9	8,9	10,5	10,1	10,0	10,0	9,7	9,0	8,6
Bachillerato	19,2	21,7	26,6	25,8	26,8	26,3	25,9	25,8	25,0

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

Sin embargo, nuestro punto de interés está centrado en la enseñanza secundaria obligatoria, y más concretamente, en el segundo ciclo de la misma. Si desglosamos la enseñanza secundaria por cursos (**Tabla 2**), veremos que los cursos correspondientes al segundo ciclo presentan porcentajes de inadecuación más altos que los cursos del primer ciclo, y más cercanos al Bachillerato. Podemos confirmar entonces que el segundo ciclo de la ESO es un escenario clave para el análisis de la heterogeneidad medida en términos de inadecuación del alumnado.

Tabla 2. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por cursos. Cursos 1997/98-2005/06.

	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
1º ESO	11,1	9,6	9,3		10,9	11,9	12,7	20,8	20,5
2º ESO	20,5	21,1	21,1		22,9	24,0	24,6	23,2	23,4
3º ESO	26,6	28,3	28,3		30,9	30,0	30,1	29,7	28,0
4º ESO	0,0	27,2	32,6		31,6	32,1	31,3	29,6	28,4

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

Por lo que se refiere a la distribución de este alumnado por redes (**Tabla 3**), observamos que, durante todo el período considerado, el porcentaje de alumnado inadecuado, tanto de centros públicos como de centros privados, se ha mantenido en niveles prácticamente constantes desde el curso 1998/99 en que se terminó de implantar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

No podemos entrar en consideraciones sobre lo que esto pueda suponer en cuanto al mayor o menor éxito de la reforma implantada. Una argumentación de este tipo excedería los límites de este trabajo.

Tabla 3. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro. Cursos 1997/98-2005/06.

	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Público	2,9	12,1	14,8	13,8	13,8	13,5	12,7	11,9	11,3
Privado	1,1	6,4	7,2	7,5	7,4	7,5	7,6	6,9	6,6
Total	1,9	8,9	10,5	10,1	10,0	10,0	9,7	9,0	8,6

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

Sin embargo, sí es posible señalar que la distribución del alumnado inadecuado por redes mantiene la pauta que hemos estado considerando hasta el momento, esto es, su mayor presencia en centros públicos con porcentajes que prácticamente doblan los observados en centros privados.

Por otro lado, podemos desglosar por cursos los datos referidos a la enseñanza secundaria, según la titularidad del centro (**Tabla 4**).

Tabla 4. Porcentaje de alumnado inadecuado en 3º y 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro. Cursos 1997/98-2005/06.

		97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Público	3º	33,6	38,3	37,5	40,9	39,5	39,0	39,0	36,0	
	4º	0,0	34,0	43,1		41,3	41,0	39,7	38,4	37,3
Privado	3º	20,6	20,0	21,1	23,4	23,1	23,6	22,9	22,0	
	4º	0,0	21,9	24,3		24,7	25,9	25,6	23,7	22,3

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

Observando los datos contenidos en la **Tabla 4**, comprobamos cómo el porcentaje de inadecuación en el segundo ciclo de la ESO en centros públicos supera notablemente el mismo porcentaje registrado en centros privados, lo que confirmaría la tendencia a una mayor heterogeneidad interna en los primeros.

Finalmente, la distribución de alumnado inadecuado por modelos lingüísticos (**Tabla 5**), se ha mantenido prácticamente constante en todos los modelos desde el curso 1998/1999.

Tabla 5. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por modelos lingüísticos. Cursos 1997/98-2005/06.

	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
Modelo A	3,2	13,5	15,2	14,8	14,3	14,4	13,9	13,6	14,0
Modelo B	1,0	5,5	6,8	6,7	6,9	7,4	7,6	6,6	6,3
Modelo D	0,8	5,5	8,8	8,8	9,5	8,9	8,5	8,2	7,4

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

De la misma manera podemos señalar que no existe una diferencia significativa entre los modelos B y D en el porcentaje de inadecuación. Sí es notable esta diferencia con respecto al modelo A, que mantiene de forma constante los niveles más elevados de inadecuación. Por lo tanto, es en este modelo donde la heterogeneidad desde el punto de vista de la inadecuación del alumnado sería mayor.

Desglosando los datos por cursos (**Tabla 6**), tenemos que, tanto en tercer como en cuarto curso, los porcentajes más altos de inadecuación los encontramos en los modelos A y D siendo el modelo A el que presenta los porcentajes más elevados. Por lo que se refiere al modelo B, éste ha mantenido unos niveles prácticamente constantes durante todo el período.

Tabla 6. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por modelos lingüísticos y curso. Cursos 1997/98-2005/06.

	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06
3º ESO									
Modelo A	35,5	36,7	36,7		39,3	38,4	38,5	40,5	39,7
Modelo B	22,6	27,9	18,7		23,3	24,4	24,2	23,0	21,9
Modelo D	17,2	18,4	29,0		31,3	29,0	30,1	28,9	26,9
4º ESO									
Modelo A	0,0	36,9	41,3		39,0	40,7	40,5	37,9	38,8
Modelo B	0,0	19,8	23,7		23,6	25,3	26,1	24,0	22,6
Modelo D	0,0	18,7	30,2		33,0	31,1	28,4	29,0	26,8

Fuente: Eustat. Elaboración propia.

2.3.4.- Diversificación curricular y Programas de Iniciación Profesional.

Los legisladores que promovieron la reforma de la década de 1990 eran conscientes de que la universalización de la educación básica de los 3 hasta los 16 años, con la correspondiente máxima extensión de la comprensividad, convertiría las aulas en grupos extremadamente heterogéneos.

Para hacer frente a esta nueva situación, el artículo veintiuno de la LOGSE establecía que, para alcanzar los objetivos de la etapa, se hacía necesario organizar la docencia atendiendo a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

Las medidas que se han dispuesto en esta línea son variadas como lo son las necesidades a las que deben responder. Así por ejemplo, hay medidas destinadas a atender las necesidades educativas especiales, tanto de alumnos con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, como de alumnos con altas capacidades. Para atender a este colectivo tan heterogéneo se crean las adaptaciones curriculares individuales o las aulas de aprendizaje de tareas.

Existe un segundo grupo de medidas destinadas a atender alumnos con necesidades especiales de carácter temporal derivadas de un medio social o cultural de procedencia desfavorecido. En este caso, las medidas de atención a la diversidad son dos: los Proyectos de Intervención Global y los Proyectos de Intervención Educativa Específica. Se trata de proyectos de intervención en el primer ciclo de la ESO y van destinados a recuperar alumnos que en grupos ordinarios quedarían rezagados por sus carencias formativas.

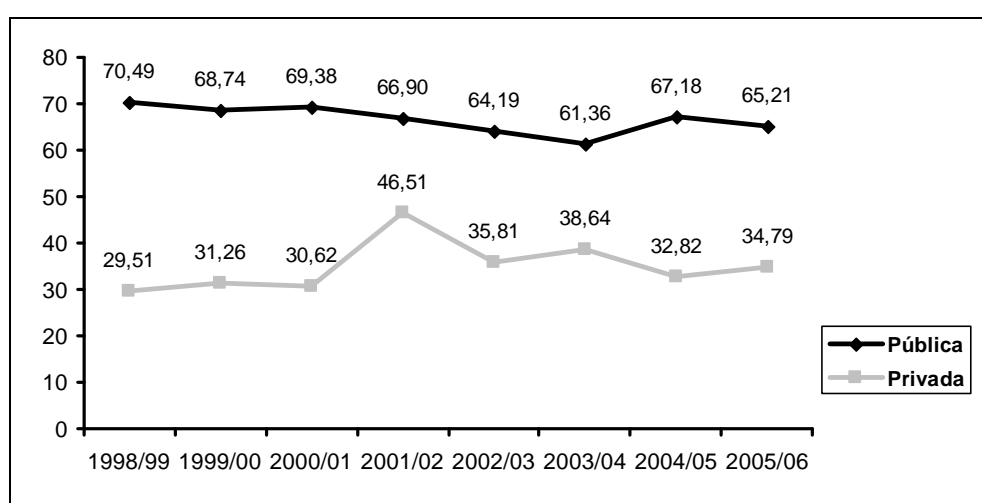
Finalmente, existe un tercer tipo de medidas, los llamados programas complementarios, que atienden las necesidades de alumnos que requieren apoyos o atenciones específicas por presentar trastornos graves de conducta e inadaptación social y escolar. Además existen medidas más generales que no están focalizadas en colectivos concretos sino que se aplican al conjunto del alumnado en función de necesidades puntuales; son las medidas de refuerzo educativo como el desdoble de clases en las materias instrumentales básicas.

Por lo que se refiere específicamente a la ESO, la primera y más general medida de atención a la diversidad del alumnado se encuentra en la propia diversidad del currículum a través de áreas optativas y de un espacio de opcionalidad en el segundo ciclo. Sin embargo, esta medida se ha demostrado demasiado genérica como para dar cumplida respuesta a las tensiones que se sufren en el segundo ciclo de la ESO. Para solucionar estas tensiones se han adoptado medidas más específicas como la diversificación curricular y los programas de garantía social. Ambas medidas se dirigen al alumnado mayor de 16 años pero sus objetivos son diferentes.

La diversificación curricular se adopta como medida de atención a la diversidad para aquellos alumnos que, teniendo más de dieciséis años, no se encuentren en disposición de superar los objetivos de la etapa pero demuestren voluntad de hacerlo. Los alumnos admitidos en estos programas, tras ser evaluados psicopedagógicamente, y tras ser oídos ellos mismos y sus padres, seguirán una metodología propia con contenidos, e incluso áreas, diferentes de las del resto, aunque incluyendo siempre tres áreas del currículo básico e incorporando elementos del ámbito lingüístico y social y del científico-tecnológico. Así podrán superar los objetivos de la etapa y lograr el título de Graduado en Secundaria. La previsión inicial era que estos grupos recibieran enseñanzas en el ámbito científico-tecnológico (9 horas) y en el lingüístico-social (9 horas) en grupos separados mientras que en las demás áreas se integraban en el grupo ordinario de referencia de 3º o de 4º de la ESO. La práctica ha generado que muchos de estos grupos funcionen totalmente separados del grupo de referencia lo que puede ser para algunos alumnos, como veremos en los grupos, motivo de discriminación ya que viven su experiencia escolar marcados por la distinción de ser “los de diversificación”.

Sea como fuere, la distribución de este alumnado por redes es claramente diferenciada como podemos apreciar en el **Gráfico 7**.

Gráfico 7. Evolución del alumnado en programas de diversificación curricular en la CAPV, por redes. Cursos 1998/99-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.



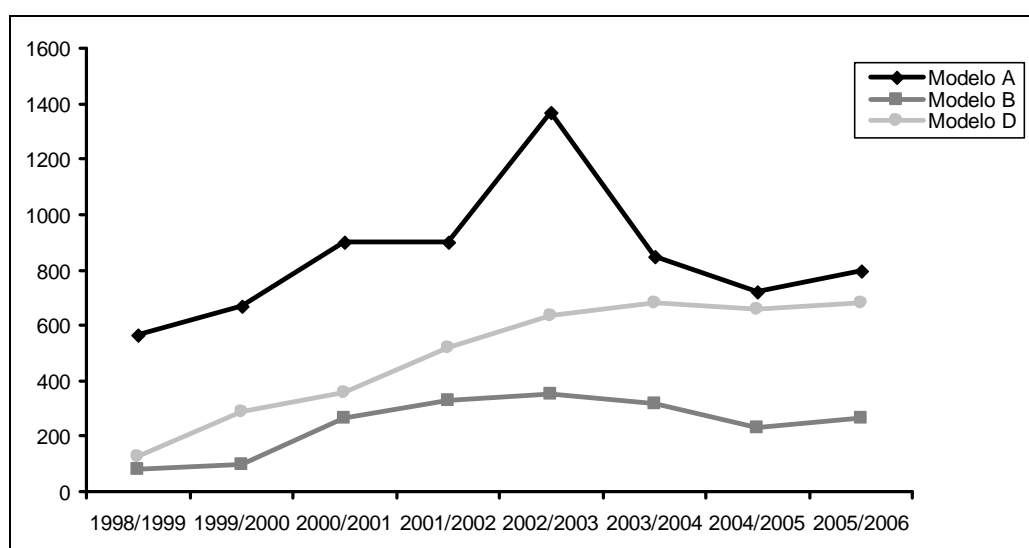
Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Como podemos observar en el **Gráfico 7**, los porcentajes de alumnado que cursa programas de diversificación en centros públicos oscilan entre el 70,49 % del curso 1998/1999 y el 65,21% del curso 2005/2006. Por el contrario estos porcentajes son sensiblemente inferiores en los centros privados. En este caso los porcentajes oscilan entre el 29,51% de 1998/1999 y el 34,79% de 2005/2006.

A la luz de estos datos es posible deducir que la heterogeneidad interna que podemos prever en las aulas de los centros públicos es mayor que la que cabe esperar en los centros privados desde el punto de vista de la diversificación curricular.

Por lo que se refiere a los modelos lingüísticos (**Gráfico 8**), la mayor parte del alumnado que cursa programas de diversificación lo hace en modelo A y en menor medida en modelo D y modelo B.

Gráfico 8. Evolución del alumnado en programas de diversificación curricular en la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1998/99-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Acabaremos este apartado descriptivo haciendo mención a los Programas de Garantía Social. Al analizar la estructura y características de la Educación Secundaria Obligatoria hemos mencionado que la LOGSE establece estos programas con el fin de cubrir las necesidades formativas de aquellos jóvenes que, habiendo superado la edad de

escolaridad obligatoria, carezcan del Graduado en Educación Secundaria o de cualquier otra titulación académica y/o profesional. El objetivo de los programas es, entonces, intentar revertir una situación de fracaso escolar que pueda conducir a estos jóvenes a la exclusión social y/o laboral, proporcionándoles bien una competencia profesional básica, bien la posibilidad de reingresar en la enseñanza reglada a través de la prueba de acceso a la formación profesional de grado medio o al Graduado en Secundaria a través de la EPA.

En cuanto a la implantación de estos programas en el País Vasco, cabe señalar que al amparo de la Orden de 20 de septiembre de 1988 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, habían surgido los programas de Iniciación Profesional con el objetivo específico de lograr la inserción laboral de los y las jóvenes que abandonaban el sistema educativo sin cualificación académica ni profesional. Teniendo en cuenta que los programas de Iniciación Profesional cumplían algunas de las condiciones señaladas por la LOGSE para los programas de Garantía Social, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación determinó que los programas de Iniciación Profesional fueran la concreción de los programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma, si bien reforzó en ellos los aspectos de formación básica, orientación profesional y tutoría necesarios para garantizar la consecución del doble objetivo que fijaba la LOGSE para los programas de Garantía Social.

El Decreto 72/2001 del 24 de abril (BOPV nº 86 de 8 de mayo), establece los aspectos esenciales de la acción formativa que se ha de seguir en los programas de Garantía Social o Iniciación Profesional. Tal y como se especifica en el citado decreto, estos programas se desarrollan a lo largo de dos cursos y se estructuran en base a dos bloques formativos: uno de iniciación profesional y uno de formación básica con el que desarrollar algunas de las competencias socialmente valoradas que los alumnos no pudieron adquirir en su paso por la enseñanza secundaria.

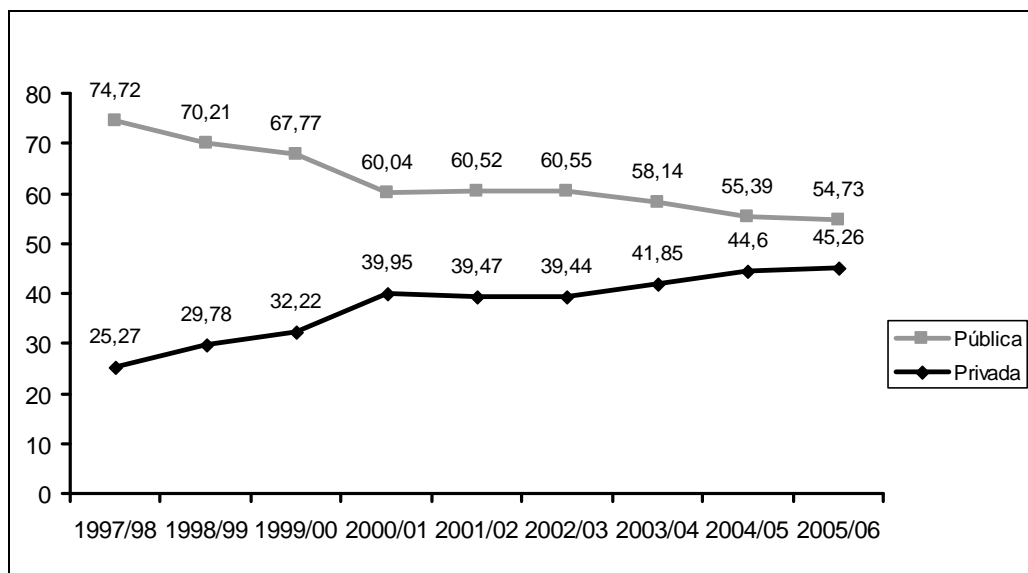
Puesto que se trata de una enseñanza no reglada estos programas podrán impartirse en colaboración con entidades locales, o entidades privadas sin ánimo de lucro, tanto en centros ordinarios públicos como privados, preferentemente que impartan o hayan impartido formación profesional. Sin embargo, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco autorizará los programas que puedan establecerse, determinará el

marco curricular de los mismos, los requisitos específicos en cuanto a titulación y experiencia profesional que deberá acreditar el profesorado y, finalmente, evaluará el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Así descrito, y desde un punto de vista estricto, estos programas no pueden ser considerados como medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria pues, como ya hemos indicado más arriba, se trata de una enseñanza no reglada. Sin embargo, creemos que sí podemos entenderlos como tales si tenemos en cuenta que el objetivo de estos programas es atender a las necesidades educativas especiales del colectivo de alumnos que por razones de su entorno personal, social o familiar han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener el título correspondiente. En esta línea argumentativa podemos recordar que en el marco curricular de los programas elaborado por el Gobierno Vasco, se hace mención expresa a la heterogeneidad de este alumnado y a la necesidad de atender las necesidades educativas que de ello se deriva. En tal sentido, se menciona allí que las disparidades de capacidades de aprendizaje, de motivación, de condición social y personal, hacen necesario atender al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante medidas de diversificación y adaptación curricular. Desde este punto de vista entendemos que los Programas de Iniciación Profesional sí pueden ser contemplados como medidas destinadas a atender la diversidad escolar que presenta el sistema educativo.

Por lo que se refiere a la distribución por redes de este alumnado (**Gráfico 9**), los datos indican que pese al progresivo crecimiento del porcentaje de estudiantes matriculados en centros privados, y el correlativo descenso del porcentaje del alumnado matriculado en centros públicos, se mantiene durante todo el período el predominio de la matriculación en centros públicos. Esto confirma la mayor heterogeneidad interna de la escuela pública desde el punto de vista de la iniciación profesional.

Gráfico 9. Evolución del alumnado en programas de iniciación profesional en la CAPV, por redes. Cursos 1997/98-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.



Fuente: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Como conclusión, nos gustaría remarcar que los indicadores seleccionados nos permiten describir, pero sobre todo percibir, la disparidad de condiciones sociales y culturales que caracterizan al alumnado de la enseñanza secundaria en la escuela pública.

Somos conscientes de que los indicadores incluidos en este análisis son sólo algunos de los existentes. Hay que considerar en esta línea que nuestra intención no ha sido realizar una descripción exhaustiva de la totalidad de los posibles factores causantes de la disparidad perceptible hoy en nuestras escuelas, sino seleccionar aquellos que resultan relevantes desde el punto de vista de nuestra investigación por ser una fuente inagotable de significados desde los que los alumnos y las alumnas son interpelados en su experiencia escolar.

3.- Justificación metodológica y técnica de la investigación.

La elección de la perspectiva metodológica viene condicionada por la propia naturaleza del objetivo y el objeto de la investigación. Como hemos postulado más arriba, ser alumno constituye mucho más que una impersonal definición externa de lo que es ser estudiante. Por supuesto, es mucho más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar, ya que cada estudiante le otorga un sentido subjetivo propio a la labor que él realiza como alumno. Y por esta razón, y en la medida en que el objetivo de esta investigación es rescatar las subjetividades puestas en juego en la construcción de la experiencia escolar de los alumnos, la perspectiva metodológica utilizada ha de ser cualitativa⁵⁶.

En cuanto a la técnica utilizada, hemos optado por los grupos de discusión. En el clásico texto de Peter Woods, *La escuela por dentro* (Paidós, Madrid, 1987), el autor señala algunas de las ventajas asociadas a la utilización de esta técnica en el estudio de los discursos de los jóvenes. En su propia experiencia, Woods comprobó que la compañía de individuos de mentalidad afín ayudaba a los alumnos a sentirse cómodos; se establecía entre ellos un vínculo que les permitía mostrarse abiertamente, con una clara sensación de poder, estableciendo sus propias normas. Por otro lado, la discusión grupal se reveló, según Woods, como una ocasión propicia para el estímulo y la compensación recíproca de modo que el investigador pudo obtener información que no hubiera podido obtener por ningún otro medio. Así, señala Woods (1987: 88), “a veces, los alumnos se estimulaban entre sí: ¡vamos díselo!, ¿qué tal cuando tú...?. En compañía de sus compañeros brindaban voluntariamente información, más bien unos a otros que a mí, en el contexto de las conversaciones con ellos. Información que de otra manera no hubiera conocido”.

⁵⁶ Desde esta perspectiva, la realidad social es vista como un proceso de interacción significativa entre sujetos que dotan de sentido subjetivo a sus acciones en dos niveles: latente y profundo. El primero remite a las pautas de conducta, las representaciones sociales (estereotipos sociales) y las imágenes del orden social compartidas colectivamente. El segundo remite a los valores, deseos y creencias personales que determinan las conductas significativas de los individuos, pero también a las representaciones simbólicas que configuran el universo simbólico de referencia.

Pero existe una segunda razón de mayor calado para optar por esta técnica de investigación. Para entender el proceso de construcción de la experiencia del alumno es necesario adentrarse en esa tensión interactiva entre el rol prescrito y la vivencia personal de este rol por parte de cada sujeto. Y ello es así porque en la construcción de la experiencia hay una dimensión reproductiva, aquella que alude a la reproducción de conductas establecidas según el canon de la tradición; es el rol prescrito⁵⁷. Pero también existe una parte de reinterpretación y producción ya que cada sujeto imprime su propio sello personal a saberes y prácticas ya existentes; es el rol vivido.

Es en la vida cotidiana donde estas dos dimensiones del rol se encuentran. Es en ese “pequeño mundo” de lo cotidiano e inmediato, hecho de usos, costumbres y prácticas, donde cada sujeto particular puede articular a su manera la conexión entre reproducción y producción. Pero este proceso sólo es posible con la mediación de otros significativos que aportan la experiencia ya acumulada para coadyuvar a la construcción del sujeto. Este dato es clave pues implica que, aún siendo un proceso básico de individualización, la tarea de construcción de la experiencia en la vida cotidiana es ante todo una acción intersubjetiva. De la misma manera, la construcción de la experiencia escolar no se agota en la individualidad del sujeto, sino que también incluye las diferentes redes de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana. Son estas redes, que se constituyen como un diálogo de voces, el entramado cotidiano donde cada sujeto, desde su posición particular, puede confrontar sus propios saberes con los de los que le han precedido y con los de sus coetáneos, rechazando algunos y apropiándose de otros, para generar su propia forma de ser y estar.

Partiendo de esta delimitación del objeto de investigación como construcción intersubjetiva de la experiencia en la vida cotidiana, parece lógico optar por una técnica de investigación cuyo fin último no es la obtención de datos “sino la interpretación de procedimientos, considerando estos procedimientos como las actividades prácticas que realizan los miembros de situaciones sociales concretas para dar sentido a su realidad

⁵⁷ En esta dimensión reproductiva la experiencia se asemeja al habitus de Bourdieu, es decir, al sistema de disposiciones durables, traspasables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones.

por sus propios métodos, lo que origina su propia interpretación situada de lo social” (Alonso 1998: 107).

Por otro lado, hay que recordar que el grupo de discusión es “un proyecto de *conversación socializada* en el que la producción de una situación de *comunicación grupal* sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las *representaciones simbólicas* que se asocian a cualquier fenómeno social (ibídem 1998: 93). En este sentido, “la realidad social sobre la que el grupo de discusión opera no es una realidad de *primer orden* -un conjunto de propiedades objetivas atribuibles a los colectivos humanos en su dimensión conductual-, sino una realidad virtual o de *segundo orden*”, una realidad que la comunicación intersubjetiva entre los miembros del grupo hace emerger a partir de la “aprensión subjetiva de la experiencia biográfica de los individuos en sociedad” (ibídem 1998: 95). De este modo, lo que hace al grupo de discusión el dispositivo de investigación más eficaz para nuestro objetivo es que “el grupo está diseñado para dar cuenta de la manera en que los sujetos y los grupos *construyen y dan sentido* a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las *categorías e interpretaciones* que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social” (ibídem 1998: 99)⁵⁸.

Persiguiendo la “*comprensión* de los *discursos* y de las *representaciones* que montan el *hábitus* desde el que los sujetos le dan significado a las acciones que realizan, y sentido a los mensajes que reciben” (Alonso 1998: 100), hemos seleccionado los centros escolares en los que realizar el trabajo de campo atendiendo a dos ámbitos comunitarios contrastados que pueden permitirnos garantizar la representatividad estructural propia de la perspectiva cualitativa.

Por un lado, tenemos centros escolares ubicados en una zona urbana periférica, de pasado industrial floreciente ahora en declive y profunda recesión. Se trata de un entorno de nivel sociocultural medio-bajo en el que conviven clases trabajadoras con un

⁵⁸ Hace falta precisar que en los grupos de discusión la grupalidad se toma en términos de *identidades sociales*, esto es, “de cómo los sujetos comparten y se identifican con *categorías* -valores, normas, atributos tópicos, convenciones, sobrentendidos, etc.- que asientan y perfilan sus comportamientos, dándoles a estos comportamientos la forma de naturalidad desde la que se conforman el sentido común y los marcos de interpretación con que se percibe y se actúa en el *mundo de la vida*, espacio en el que los sujetos interactúan cotidianamente” (Alonso 1998: 100).

creciente número de unidades familiares con importantes carencias en las condiciones de vivienda y trabajo. Es igualmente un entorno receptor de población extranjera de reciente inmigración. En este entorno hemos seleccionado dos Institutos de Enseñanza Secundaria en los que el alumnado cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria en los distintos modelos lingüísticos que contempla el sistema educativo vasco. Hemos realizado un total de cinco grupos de discusión, tres en el primero de estos centros (C_1) y dos en el segundo (C_2). En ambos centros, la composición del alumnado refleja, en términos generales, la diversidad social y cultural del entorno. Sin embargo, el primero de ellos (C_1) acoge a un mayor porcentaje de alumnado con dificultades escolares. En este entorno también hemos llevado a cabo un grupo de discusión con alumnos que se encuentran cursando Programas de Iniciación Profesional en un centro de la zona (C_3).

Por contraste, el segundo entorno es un ámbito con una densidad menor de población, menos golpeado por la recesión económica, la desindustrialización y el paro. Está constituido por unidades familiares de nivel socioeconómico y cultural medio e incluso, en algunos casos, medio-alto. La diversidad social es menor en este ámbito aunque, recientemente, se está incrementando el porcentaje de población extranjera inmigrante que ha comenzado a residir en la zona en virtud de su colocación laboral en el sector del servicio doméstico y de ayuda a personas mayores. También en este entorno hemos seleccionado dos Institutos de Enseñanza Secundaria en los que se imparte Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria. En este caso hemos llevado a cabo cuatro grupos de discusión, dos en el primero de estos centros (C_4) y dos en el segundo (C_5). Finalmente, como en el caso anterior, también hemos llevado a cabo un grupo de discusión con alumnos que se encuentran cursando Programas de Iniciación Profesional en un centro del entorno (C_6).

En el **Cuadro 3** se recoge el número total de grupos realizados, con sus correspondientes especificaciones, para cada uno de los entornos seleccionados.

En el caso de los Institutos de Enseñanza Secundaria los grupos se han conformado con chicos y chicas de los dos últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, atendiendo a la diversidad de modelos lingüísticos que presentaban los centros y a sus programas de diversificación curricular.

Cuadro 3. Entornos seleccionados y grupos de discusión realizados.

Entorno 1		Entorno 2	
C₁G₁	Alumnos de 3º y 4º de Modelo D	C₄G₇	Alumnos de 3º y 4º de Modelo A
C₁G₂	Alumnos de 3º y 4º de Modelo A	C₄G₈	Alumnos de 3º y 4º de Modelo D
C₁G₃	Alumnos de 3º y 4º de Diversificación de Modelo A	C₅G₉	Alumnos de 3º y 4º de Diversificación de Modelo D
C₂G₄	Alumnos de 3º y 4º de Modelo D	C₅G₁₀	Alumnos de 3º y 4º de Modelo D
C₂G₅	Alumnos de 3º y 4º de Diversificación de Modelo B	C₆G₁₁	Alumnos de Iniciación Profesional de Modelo A
C₃G₆	Alumnos de Iniciación Profesional de Modelo A		

En el caso de los Centros de Iniciación Profesional (CIP), los grupos se han constituido con chicos y chicas que se encontraban realizando talleres de capacitación en distintas ramas profesionales, y atendiendo a la diversidad de modelos lingüísticos que presentaban los centros⁵⁹.

En todos los casos, las discusiones⁶⁰ giraron en torno a las distintas dimensiones de la experiencia escolar abordadas desde un planteamiento abierto como es propio en la técnica de investigación seleccionada. Dedicaremos el siguiente capítulo a desentrañar las claves de esta experiencia.

⁵⁹ En la selección de los participantes se contó con la colaboración de los orientadores/as de los centros. Así se consiguió crear una muestra intencional que reflejara las distintas formas de experiencia escolar identificada a partir de resultados académicos y actitudes y comportamientos de integración o resistencia hacia la cultura escolar. En los casos de alumnado menor de edad se contó con el consentimiento de sus padres para la participación.

⁶⁰ Las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas garantizando el anonimato de los y las participantes, así como el de las personas o lugares aludidos. El contenido temático de las conversaciones fue básicamente el mismo en todos los casos, con pequeñas variaciones que atienden a las características específicas de cada grupo. Ese contenido común se refiere a los núcleos temáticos de la investigación y gira en torno a la experiencia escolar y la construcción del oficio de alumno, como clase de edad (sentido y significado de la escuela, para qué se estudia, esperanzas y temores respecto al futuro, diferencias entre modelos, redes y grupos de escolarización), y como generación (saberes y prácticas del oficio de alumno, procesos de identificación y diferenciación entre jóvenes, conductas de afiliación en el interior y en el exterior de los centros, tácticas del oficio de alumno). Las transcripciones se han recogido en un documento anexo. Contactar con la autora para su consulta.

CAPÍTULO 4

LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Cada centro de enseñanza secundaria presenta características específicas que le confieren cierta especificidad. No obstante, existen algunas regularidades que se repiten sistemáticamente de unos a otros. Obiols y Di Segni de Obiols (1992) hacen una descripción, a modo de aguafuerte, de estas regularidades que caracterizan a los centros de enseñanza secundaria de nuestros días.

Cuando llegamos a la puerta de estos centros la escena siempre es la misma. Los jóvenes se agolpan en grupos. Hablan en voz alta, se gritan cosas de un lado a otro de la calle o el patio. Podemos ver también algunos grupos sentados en los alfeizares de las ventanas o en las escaleras de acceso. Es sólo un indicador más del lenguaje corporal de la época marcado por un modo de caminar de hombros levemente caídos y arrastre de piernas, una forma de balancearse y de amontonarse unos con otros (Obiols y Di Segni 1992: 93).

Cuando suena el timbre de entrada, escalonan el acceso al centro como si les costara vencer la inercia de desplazarse. Ya dentro del centro, la misma escena se repite en el momento de acceso al aula: algunos alumnos se adentran despaciosamente en el aula mientras otros siguen conversando fuera con compañeros de otros cursos. Algunos de los que entraron primero vuelven a salir con la excusa de haber olvidado decir o hacer algo. Con este ritual, sentarse lleva su tiempo y organizar la clase y conseguir la atención también. Los docentes saben bien que la atención que se logra en las aulas está marcada por intervalos de 10 o 15 minutos tras los cuales se pierde para volver a recuperarla tras un breve intervalo de dispersión (ibídem 1992: 94).

Los jóvenes piden y esperan que las clases sean participativas, que se les dé alguna tarea más allá de la escucha atenta pero pasiva de la exposición del profesor. Si dicha tarea se realiza en pequeños grupos dentro del aula, la participación de la mayoría es activa. Si la actividad consiste en un debate que incluya al grupo en su totalidad, el logro de la misma se vuelve complicado; muchos participan, pero lo hacen al mismo tiempo, sin escucharse entre sí, discutiendo de manera cruzada, mientras otros conversan en actitud semiprivada o simplemente esperan en silencio a que termine la hora. Se constituye así el ruido como fondo musical de la clase: el simple y cotidiano ruido que se produce por el cuchicheo. El aprendizaje de conceptos abstractos es mal recibido. Sólo cuando el docente liga tales conocimientos a la realidad inmediata se reciben aquellos con cierto agrado porque sólo de este modo ven los jóvenes la posibilidad de utilizarlos de manera creativa y útil (ibídem 1992: 94).

El comportamiento dentro del aula y de la escuela en general, exceptuando algún alumno o grupito de alumnos con problemas especiales, es aceptable. La tónica general no es la de alteraciones graves de la conducta y la disciplina. Lo que sí es una tónica general es el intento de desdibujar los límites y jugar con ellos. No se trata de enfrentar abiertamente los límites que se les imponen, sino de desplazarlos un poco cada vez, de encontrar las fisuras del sistema para ensancharlas y producir así espacios propios para expresarse, no ya sólo como alumnos, sino también como jóvenes.

Lo que esta descripción nos permite concluir es que algo ha cambiado. La escuela de la modernidad recibía al alumnado de la modernidad, un alumnado obediente, atento, interesado, etc. que, como tipo ideal, se sustentaba sobre dos principios: por un lado, la compatibilidad de prácticas entre cultura escolar (la referida al alumno) y la cultura juvenil (la referida al joven), siempre y cuando esta última permaneciera fuera de los límites del recinto escolar, y, por otro lado, la existencia de un contrato pedagógico consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimientos y los alumnos ponen todo su esfuerzo para apropiarse de dichos conocimientos una vez reconocida la autoridad que le confiere al docente “no sólo la posesión de competencias y conocimientos básicos (...) sino también el hecho de que éste encarna la legitimidad de la organización estatal de la educación” (Morán 2003: 40).

El modelo sociológico que subyace a este esquema enfatiza los procesos psicosociales de integración de valores y normas en la personalidad de los actores de modo que éstos son concebidos como individuos hipersocializados que responden al postulado de la unidad del mundo social.

La crisis de la modernidad trajo consigo la crisis del modelo. Como ya sabemos, tras la crisis de la modernidad la sociedad carece de estructura jerárquica y de un centro y, por lo mismo, de un sentido aglutinador y globalizador. La sociedad actual es heterárquica y acéntrica. Existen sentidos compartidos pero en pequeños grupos. Esto explica que la escuela, como el resto de las instituciones, sea cada vez más una institución “débil” desde el punto de vista simbólico.

La pérdida del potencial simbólico no se debe sólo al hecho de que la escuela haya perdido el monopolio del saber y del proceso de enculturación de las nuevas generaciones en beneficio de otras instituciones o agencias como los medios de comunicación, sino del hecho de haber perdido la que podría ser su finalidad principal: preparar para el futuro, principio que habilitaba a la institución para interpelar a los jóvenes como clase de edad en su rol tradicional de alumnos.

Esta pérdida se produce junto con la “democratización cuantitativa” de la enseñanza secundaria que amplía el público escolar a sectores para quienes el sentido de la escuela y el rol tradicional de alumno carecen de significado. Para estos alumnos, se rompe la promesa de un futuro laboral socialmente integrado, e incluso ascendente, a través de la escuela, y son ellos mismos quienes se ven obligados a redefinir el sentido de su experiencia escolar.

Obligados a articular por sí mismos lo que la escuela no puede o no quiere ofrecerles, los roles y las posiciones sociales tradicionales ya no bastan para definir la acción. Se abre así el espacio para una experiencia que sólo se puede desarrollar desde la distancia del rol, combinando y apelando a distintas lógicas de acción en cada situación y en la cual, en definitiva, se desarrolla y se pone a prueba su subjetividad no sólo como clase de edad, sino como generación.

Desarrollaremos en este capítulo cómo construyen estos nuevos alumnos su experiencia escolar, tanto desde la perspectiva del alumno como clase de edad, como desde la perspectiva del alumno como generación.

1.- El sentido de la escuela: el alumno como clase de edad.

Sabemos que los patrimonios teórico-conceptuales de las disciplinas histórico-sociales son “válidos hasta nuevo aviso”, como lo son también los acervos de conocimiento del sentido común. El “aviso” puede tener un origen interno, referido a los propios desarrollos teóricos, metodológicos y empíricos de la disciplina, o externo, vinculado al hecho de que hay algo en lo real que ya no puede ser procesado con las herramientas anteriores y que, en consecuencia, representa un problema, un obstáculo que fractura el curso de la experiencia o el pensamiento. Si a pesar de esta constatación persistimos en seguir utilizando viejas categorías, éstas se convierten en *categorías zombi*.

Ulrich Beck (2003) nos habla de las *categorías zombi*, de constructos y categorías que están muertos y todavía vivos, que ya no reflejan las nuevas realidades sociales y que obstinadamente persisten como reliquias del pasado en el presente. Esto les ocurre a conceptos ya tradicionales como el de familia o el de clase por poner algunos ejemplos. Así, hemos pasado de la familia como comunidad de bienes, a la familia como unidad de afinidades electivas basadas en el amor romántico y el sentimiento. Por su parte, la clase social perdió hace mucho tiempo su identidad de grupo autoconsciente de sus tareas históricas.

Desde esta perspectiva, la escuela en su modelo clásico es también una categoría zombi. Más concretamente, el modelo de escuela pública que se implantó en Occidente, aunque con ritmos particulares, desde la segunda mitad del siglo XIX. Nos referimos a ese modelo diseñado con la virtualidad de reunir en un mismo espacio a niños y jóvenes de la misma edad sometidos a un programa educativo común, definido y controlado por el Estado e impartido por un cuerpo de funcionarios estatales con la finalidad básica de vincular estudios y trabajo, o escuela y futuro¹.

¹ La vinculación de la escuela con el futuro remite a las identidades pedagógicas prospectivas de Basil Bernstein (1998, Capítulo IV). Según el autor, “las identidades prospectivas se constituyen por medio de la recontextualización de características *seleccionadas* del pasado para estabilizar el futuro a través de la *participación en el cambio contemporáneo*. [...] en las identidades prospectivas pasan a un primer plano las carreras (es decir, las disposiciones y los rendimientos económicos), que se *sumergen en un pasado especialmente seleccionado*” (Bernstein 1998: 95).

La institucionalización de este modelo ha provocado que ser menor y educarse en la escuela para la actividad laboral fuera del hogar familiar, se vinculen, tanto en la realidad como en nuestras representaciones mentales (Gimeno Sacristán 2001: 63-89), hasta convertirse en una de las narrativas con mayor atractivo para el pensamiento y la valoración de la educación.

En esta narrativa, la escolarización, o la educación, se constituyen en una promesa de la vida futura trabajando, en un medio para este fin. La promesa de un futuro laboral ejerciendo una profesión o una actividad laboral continuada en un sistema ocupacional estable, ha permitido durante mucho tiempo a los jóvenes imaginar sus vidas proyectándolas sobre el futuro. Esta promesa permitía tener una perspectiva a largo plazo que sostenía las metas o expectativas de futuro mientras respaldaba el esfuerzo de seguir hacia delante. “Cuando no se tenía una visión clara acerca de en qué iban a ocuparse los menores ‘de mayores’, al menos estaban claras algunas reglas de comportamiento útil para no quedar frustrado en el camino trazado” (ibídem 2003: 65). De este modo, ese panorama vital daba sentido a la vida presente como medio que justificaba sacrificar aspectos gratificantes del momento en aras de la vida-finalidad.

Veremos más adelante que cuando se rompa esta narrativa de futuro-finalidad, se instalará un “sentimiento trágico de la vida que le concede al presente, a las circunstancias, a lo aleatorio, un sitio preferente. El proyecto, la planificación a largo plazo, el plan profesional, le ceden el sitio a la intensidad del instante” (Maffesoli 2004: 208).

De momento, y durante toda la modernidad, la esperanza en el porvenir mejor ha sido el fundamento y el impulso de las prácticas, de las instituciones y de los agentes hasta el punto de convertirse en un acicate para aceptar e interiorizar las condiciones y las imposiciones de la educación. Esto ha sido posible porque a los menores y a los jóvenes se les ha transmitido, con desigual eficacia y énfasis, que en su presente, mientras están escolarizados, se están jugando el futuro (Gimeno Sacristán 2003: 65). Así se dota de significado a exigencias de las escuelas que por sí mismas pueden no ser sustantivas y atractivas.

Sin embargo, el modelo clásico de escolarización como medio para un fin encarnado en un futuro predecible y estable, pierde ahora valor de anticipación y

atractivo por dos razones. En primer lugar, porque resulta más costoso renunciar a vivir la agradable vida del presente en las sociedades desarrolladas en las que la perspectiva de pérdida de privilegios es mayor. En segundo lugar, porque el futuro se ha desdibujado en un porvenir laboral no asegurado por un sistema de trabajo precario, flexible, inestable y de práctica de actividades cambiantes, donde el trabajo como carrera de la vida no será una opción para todos (ibídem 2003: 66).

En este futuro que en algunos casos ya es un presente, “el mundo del trabajo se destruye y se reconstruye mucho antes y más rápidamente que las categorías, hábitos y mecanismos para entender ese nuevo mundo, abordarlo y poder controlarlo, como afirma Beck (2001), y por supuesto, mucho antes de que la educación pueda replantearse su papel con los menores y jóvenes para quienes el futuro cada vez puede ser menos ilusionante” (Gimeno Sacristán 2003: 67) porque ya no consiste en ir hacia delante siguiendo una meta de progreso, sino en ir a la deriva (Sennett 2000).

Esta ruptura histórica tendrá decisivas consecuencias en la estructuración de la subjetividad y el orden social sostenido por las relaciones entre menores y mayores. Y tendrá fundamentalmente consecuencias sobre el sentido que los jóvenes den a su condición de estudiantes y a su experiencia escolar.

1.1.- La orientación instrumental o la experiencia del aplazamiento.

El sentido de la escuela ya no es automático como lo fuera en otras épocas. Cuando los que frecuentaban la enseñanza media eran los “herederos” y los “becarios”, es decir, los hijos de las clases dominantes y los pobres meritorios, tanto la autoridad pedagógica como el sentido de la escuela eran datos de la realidad. Hoy, para qué ir a la escuela es una pregunta pertinente que la mayoría de los jóvenes se hacen a diario. Tenemos aquí algunas de las respuestas posibles a esta pregunta cotidiana:

- ✓ Por obligación: Porque sí, porque no hay más remedio. Tenemos aquí la experiencia escolar como experiencia ligada a la condición de edad y a la lógica de integración.

Pues eso quiero decirte. La movida ahora de la escuela es que es una obligación y aquí todo el mundo viene a pasar las horas que hay que pasar aquí y, en vez de aprender, a pasar el día. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 709).

- ✓ Por razones pragmáticas o instrumentales: Estamos aquí ante la lógica de la postergación de los beneficios presentes con el fin de lograr beneficios mayores en el futuro, o lógica estratégica.

Yo obligao [sic] no estoy. Yo vengo pa [sic] tener el graduado porque el día de mañana, si quieres ir a cualquier trabajo, te van a pedir el graduado escolar. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 537).

- ✓ Por amor al conocimiento: Es la lógica del placer, del desarrollo personal a través del saber y el conocimiento, y de las relaciones personales, o lógica subjetiva.

Puedes aprender también de todo, ¿no?, de la forma de, de la forma de aprender. O sea, no, quieres aprender pero no quiere decir que sólo quiera aprender de una cosa. A mí me interesa todo. A mí me puede interesar gízarte, matemática y todo. Aunque luego me meta a tecnología, a mí me interesa muchísimo y, a veces, hasta disfruto en las clases. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 709).

A mí muchas veces, aunque no lo vaya a usar, me gusta saberlo. O sea, igual te lees un libro de cualquier cosa que te interesa, no lo vas a usar pero... (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 710).

Pero también, o sea, hay que estudiar. Pero, aparte para tener un trabajo, yo creo que, o sea, para estar orgulloso de uno mismo, ¿no? Porque yo creo que conseguir las metas que te has puesto en la vida, yo creo que tiene que ser una satisfacción, ¿no? Decir, mira, yo me he propuesto esto y lo he conseguido. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 477).

Los nuevos públicos escolares para los que el sentido de la escuela ya no es automático, construyen su experiencia escolar combinando estas lógicas de acción.

Desarrollemos un poco más estas respuestas. Preguntados por el sentido o significado de la vida de estudiante hoy en día, el aspecto más comúnmente señalado es el de su carácter obligatorio.

Aquí te sientes como apretao [sic], tío. Tienes que venir por cojones, ¿no sabes? (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 521).

Porque yo pasaba. Yo paso de estudiar. Yo estoy aquí ahora mismo porque mi madre me obliga, si no, yo no estoy aquí. (C₃G₆ CIP. Anexo: 562).

Luego depende ya si estás estudiando lo que quieres o si todavía estás estudiando porque te obligan. [...] ¿Qué es eso de la obligación? Un deber, deber de lo que hay que hacer. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 640).

En la medida en que la vida de estudiante aparece como una obligación, un deber, los aspectos más negativos se resaltan. Así, la monotonía (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 697), la rutina (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 683), y el aburrimiento (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 438), son los rasgos que identifican su vida escolar. Como contrapartida, idealizan la vida de estudiante que puede vivirse en otros niveles educativos como el Bachillerato o la Universidad.

Bachillerato tiene que ser una fiesta eso. Y en la universidad ni te cuento. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 521).

En estos niveles la libertad imaginada propicia una lógica subjetiva ligada a estudiar lo que te gusta.

Yo creo que vas a estudiar más a gusto porque vas a estudiar lo que vas a hacer en la vida, ¿no? (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 521).

Yo tengo ganas de ir a la universidad por eso, porque aquí das de todo, lo que te gusta, lo que no te gusta, lo que se te da bien, lo que se te da mal. Pero en la universidad ya vas a estudiar, pues a por lo que vas, a lo que te gusta. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 522).

Sin embargo, mientras la lógica de la integración se impone se ven obligados a estudiar materias que carecen de sentido para ellos porque, utilizando su expresión, no sirven para la vida. Y es precisamente en ésta, tal y como se desarrolla para ellos en la calle, donde se aprende lo verdaderamente relevante y valioso.

Pero luego muchas cosas tampoco sirven ahí, para la vida. O sea, porque matemáticas, por ejemplo, no... (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 697).

Estudiar quiere decir... en la calle. Que si vienes a clase todos los días, el estudiar se te hace tan aburrido que ya no sirve. Muchas veces ya no sirve de nada. Pasa un día entero y no has hecho nada en clase en realidad. Y, igual, si cambias y vas a la calle, igual aprendes mucho más y se te hace mucho más ameno. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 697).

A ver, ¿donde más se aprende es en la calle? Sí. ¿Qué se aprende? La vida. [...] ¿Qué es lo que se aprende en la calle que no te enseñen aquí? Aquí no te enseñan a cómo ser espabilado en la vida. Aquí no te enseñan a ser espabilado en la vida. [...] A valerte por ti mismo. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 537).

Claro, porque lo que hacemos aquí, en la vida no nos sirve para nada. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 612).

Pero, ¿para qué te dan tantas cosas que no te valen para nada? (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 624).

Y la calle. La calle es la que mejor educa. Te enseña y te educa. [...] Esa es la mejor universidad, chaval. [...] En la calle aprendes todo, tío. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 747).

Esta distancia que separa el conocimiento valioso, el de la vida, del conocimiento escolar cuya utilidad se les presenta opaca, hace que muchos de ellos, en especial los que viven con mayor presión la obligatoriedad escolar, expresen su deseo de estar en otro lugar: algunos en su casa liberados de ataduras de horarios, exámenes y estrés, otros en un trabajo.

O sea, ¿estudiáis porque vuestros padres os obligan? Claro. Si no, yo no estaba aquí. ¿Qué estaríais haciendo? [...] Vivir la vida por ahí. No sé, no sé. Trabajar en algo. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 594).

¿Si no estuviéramos estudiando? Trabajando. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 746).

Muchos de estos últimos han intentado, y en ocasiones lo han logrado, compatibilizar estudios y trabajo.

En verano empecé a trabajar y he seguido trabajando durante todo el año hasta ahora, que estoy buscando trabajo ahora otra vez. (C₃G₆ CIP. Anexo: 564).

Yo estoy en el colegio y cuando mis ratos libres, si tengo un trabajo, pues trabajando. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 536).

Hay que decir que aunque algunos señalen que ésta es la salida más fácil para conseguir dinero,

No, no es sólo por eso. Porque ve la salida, ve la salida más fácil que es el trabajo. [...] Es que yo, sinceramente, me he visto estudiando y una vez que he dejao [sic] de estudiar me he puesto a trabajar y yo me he visto con mi dinero en mi bolsillo, con dinero en la mano, ¿me entiendes? Y ahora por ejemplo no estoy, yo ahora, por ejemplo, no estoy trabajando. Y me veo sin dinero y ¡hostias!, ¿me entiendes?, ¡hostias! (C₃G₆ CIP. Anexo: 588).

la mayoría compatibiliza estudios y trabajo para cubrir necesidades económicas y “buscarse la vida”.

Yo tengo, yo tengo que comer, ¿me entiendes? Yo tengo que comer. Y tengo que vestir, ¿sabes? Si a mí no me lo proporcionan yo me tengo que saber buscar las cosquillas, ¿entiendes? (C₃G₆ CIP. Anexo: 564).

Algunos idealizan la vida del trabajo por comparación con la vida de estudiante, aunque los que hacen esto no han trabajado todavía nunca.

Hombre, para algunos trabajar es lo mejor. [...] Claro, porque sabes que vas a ir a un sitio, que vas a tener que cumplir, ¿sabes?, vas a tener que hacer caso a tus jefes pero que te van a pagar. [...] Es igual que en el colegio sólo que sin estudiar y además te pagan. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 451).

No obstante, este anhelo de superar la vida de estudiante en aras de una vida laboral que imaginan más liberadora, no está exento de *penetraciones*² en el sentido que Willis (1988) da a este término.

² Por penetración, Willis (1988) entiende los impulsos dentro de una forma cultural hacia la captación de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no individualista. Se trata de la captación de las contradicciones sociales como la explotación, la alienación, la división social, etc.

El efecto de la *penetración* en la representación de la vida laboral provoca que, ante muchos de nuestros entrevistados, la vida de estudiante aparezca como la “mejor etapa” de la vida. Es una etapa cómoda en la que las necesidades están cubiertas,

Y dicen que la vida de estudiante es la mejor. [...] Tú tienes tu pan, tu casa y tu vida hecha. [...] Lo tenemos todo. Lo tenemos todo, o sea, no nos falta nada. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 698-699).

Es que es bueno estar aquí comparando con estar en la calle trabajando, chupando frío y agua. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 536).

[Hablando sobre el futuro] *Yo creo que sí. Y es que es lo más importante ahora mismo. Porque sí, porque ahora tienes toda la papeleta solucionada. [...] Ahora, mientras estoy estudiando. Porque ahora tienes todo en casa. Si algún día tienes un problema te lo van a solucionar los aitas, los gurasos. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 508).*

Que es la mejor y la más dura. [...] Porque tienes todo el tiempo para ti. No tienes obligaciones. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 409).

mientras se pueden desarrollar plenamente las relaciones entre iguales. Es éste precisamente uno de los motivos que aducen los jóvenes a la hora de superar la presión de la obligatoriedad, el tedio y la sensación de inutilidad.

Yo vendría a clase sólo para hablar en los recreos. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 480).

No, porque puedo estar con los amigos. [...] Claro, si estás con tus amigos pues te lo pasas bien. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 683).

Indagando e insistiendo con el fin de clarificar más el sentido de la obligación, surge la lógica estratégica o la dimensión más pragmática y/o utilitarista de la experiencia escolar: conseguir el Graduado en Secundaria.

Venimos porque queremos y queremos conseguir el título. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 684).

Y ésta es también una obligación social pues sin esta certificación es imposible una mínima integración.

Sin el título no haces nada. No te dan trabajo ni de señora de la limpieza. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 622).

Sí puedes trabajar, pero tienes menos oportunidades que otros. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 640).

[Hablando de la utilidad del graduado en secundaria] *Bueno, también para tener un trabajo medianamente decente. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 646).*

Porque ahora, si no tienes el título de la ESO, ya no puedes ser ni basurero. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 409).

No. Eso es que no le dan importancia a nada para motivarse. Yo me motivo de la manera en que, bueno, si estudias, vas a clase, no sé, sacas el bachillerato, acabas la carrera, puedes tener un trabajo mejor. Es que yo no quiero acabar en un andamio. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 437).

Es que tienes que trabajar en lo más rastrero porque no tienes el graduado. Con un montón de horas trabajadas y una mierda de sueldo. (C₃G₆ CIP. Anexo: 566).

Y la putada, porque no se puede llamar de otra forma, es que por no tener un graduado, ¿me entiendes?, no te cogen. (C₃G₆ CIP. Anexo: 589).

¿Sin graduado? Pues que, o sea, a recoger cartón. [...] Que no tienes nada en la vida. [...] Para encontrar trabajo lo tiene mucho más difícil que el resto. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 505).

¿Sabes lo que conviene tener el graduado y no tener el graduado? Que puedes elegir tú los oficios que quieras, y si no tienes graduado, los oficios que nadie quiere. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 553).

Para los jóvenes de los grupos realizados resulta una evidencia que sin el título de Educación Secundaria Obligatoria no se puede aspirar sino a la exclusión. Sin embargo, el carácter de “condición necesaria” no lleva implícito el carácter de “condición suficiente”.

Entre quienes poseen formalmente idéntica cualificación, hacen falta otros atributos. Los alumnos perciben esta realidad y la expresan aludiendo a atributos propios del capital social y cultural heredado. Son las relaciones sociales que conforman ese

capital, a las que los estudiantes se refieren con términos como “padrinos” y “enchufes”, las que pueden determinar, en última instancia, el valor de suficiencia final del título.

Pues que hay gente que si tiene enchufe, pues que se mete en un trabajo y ya está, e igual no ha estudiado nada. Y otro que ha estao [sic] estudiando ahí unos años, ha sacado [sic] sus movidas, pues luego se queda en la calle. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 701).

Porque hay mucha gente que en realidad vale y que está en el paro, y que los que no valen, por enchufe están ahí. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 539).

Yo, eso es. Lo primero, lo primero es el esfuerzo y la voluntad. Pero si con tu esfuerzo y con tu voluntad, eh, estás así y no sé qué... Te vas a sacar una carrera y no sé qué. Te sacas la carrera y luego resulta que viene un chorbo que está enchufao [sic] y le meten en la empresa en la que ibas a ir tú. Pues a tomar por culo. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 508).

Pero luego, también, hazme caso, que vale mucho también los padrinos que tengas [...] Porque yo en muchos aspectos he visto que gente vale más que otra pero, éste, como tiene... padrinos, entra antes, o entra más fácil, o entra mejor. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 435).

Existe otro factor que puede definir el futuro laboral y, por tanto, la rentabilidad última de los estudios realizados: es el azar que los jóvenes denominan “suerte”. Para muchos jóvenes, la vida es como una lotería donde los riesgos están fuera de control y el futuro es una cuestión de suerte.

Pero si tienes suerte y te sale de eso, porque yo conozco... Hay gente que... Hombre, tienes muchas más posibilidades que si no estudias, tienes toda la razón. Pero también hay gente que tiene estudios y está de lo que no es lo suyo y cobrando igual muy parecido a uno que no tiene tantos estudios. Lo que pasa es que luego también influye mucho la suerte. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 410).

Mira, estudias hasta los 24 años y luego, ¿qué haces? Si tienes suerte bien, y si no tienes suerte... Si no tienes suerte, ¿vas a tener que estar ahí toda la vida viviendo de tus padres? (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 434).

Hombre, tienes que prepararte pero también tienes que tener suerte. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 477).

En estos momentos, eh, si haces una carrera que haya mucha gente, o se tiene mucha suerte o tienes que trabajar, no sé, de lo que no has estudiao. [sic] [...] O eres bueno, bueno, o tienes suerte. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 524).

En la contraposición entre condición necesaria y condición suficiente podemos ver la presencia de principios contrapuestos que los jóvenes deben aprender a combinar para sortear los lances del juego de la vida cotidiana. Es la contradicción entre *ágon* “que expresa la idea de competición, lucha, rivalidad, reconocimiento de una excelencia” y *alea* “que remite a la influencia del destino o del azar” (Machado Pais 2007: 20)³. En esta lógica contradictoria, “aunque las sociedades democráticas tiendan a ensanchar el dominio de la competición sujeta a reglas, valorando la *meritocracia*, no siempre *ágon* prevalece. Por ejemplo, se les inculca a los jóvenes la representación del sistema de enseñanza como aval de la igualdad de oportunidades. Pero luego el juego puede viciarse, porque los capitales culturales heredados por los jóvenes (*alea*) son distintos, haciendo que a una igualdad de oportunidades no siempre le corresponda una igualdad de resultados” (Machado Pais 2007: 22).

Parece evidente, entonces, que los nuevos beneficiarios de la enseñanza, aquellas categorías sociales que acceden al sistema educativo por primera vez tras la llamada “democratización” de la escuela que se viene produciendo desde los años 60, han comprendido que, “o bien no bastaba acceder a la enseñanza secundaria para tener éxito, o que no bastaba con tener éxito para acceder a las posiciones sociales a las cuales los títulos escolares, y el bachillerato en particular, daban acceso en otros tiempos” (Bourdieu 1993: 595).

Esto puede venir a significar que las titulaciones otorgadas por el sistema educativo ya no son la puerta de acceso directo al sistema laboral, sino tan sólo la puerta a la sala de espera en la que se distribuyen finalmente las llaves que abren las puertas de ese sistema. La distribución de estas llaves se realiza con criterios y reglas del juego que trascienden en ocasiones al propio sistema educativo. Formalmente, por ejemplo, las

³ Como ya indicamos en el capítulo 3, *ágon* y *alea* son dos de los cuatro juegos definidos por Caillois para explicar la realidad social, las conductas en sociedad. Remitimos a dicho capítulo para una descripción más extensa de cada uno de ellos. Lo que nos interesa destacar aquí es que, desde nuestro punto de vista, podemos establecer cierto paralelismo entre estos juegos y las lógicas de acción con las que Dubet y Martuccelli (1998) analizan la experiencia escolar: lógica estratégica (*ágon*), lógica de subjetivación (*ilinx*), lógica de integración (*alea* y *mimicry*).

empresas pueden distribuir estas llaves en tanto en cuanto pueden decidir, estipulando los procedimientos que consideren oportunos, a quién, dadas iguales cualificaciones, le darán un puesto u otro⁴.

Sea como fuere, lo que nos interesa destacar ahora es que el sistema educativo aparece cada vez más claramente vinculado con un proceso de selección que se ha diluido en el tiempo, al prolongarse la obligación escolar, mientras progresivamente se devaluaba. Dicho de otro modo, por un lado, la institución escolar retiene durante largos años a excluidos potenciales que traen los conflictos asociados a una escolaridad sin otro fin que sí misma; por otro lado, los alumnos provenientes de las familias cultural y socialmente más desfavorecidas corren el riesgo de no obtener, al terminar una larga escolaridad, nada más que un título devaluado.

Pero aún más, en el caso en que fracasen, quedan más estigmatizados que antes puesto que han tenido formalmente “su oportunidad”. Y este fracaso es sin duda crucial porque los empleos están reservados cada vez más para quienes, en número creciente, poseen un título escolar. Esto es lo que explica que “el fracaso se viva cada vez más como una catástrofe, hasta en los medios populares” (Bourdieu 1993: 600). Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

Por el momento baste señalar que para estos alumnos de comienzos del siglo XXI, el sistema educativo va perdiendo su condición de referente en la función de distribución de status positivo. Esto es algo que venía ocurriendo desde los años 70 del siglo XX y en lo que, tanto el paro masivo como la precarización generalizada del mercado de trabajo que afecta incluso a los feudos antes seguros de la enseñanza superior, han desempeñado un papel decisivo. Todos los alumnos entrevistados dicen

⁴ La escuela secundaria de la Europa occidental ha representado tradicionalmente la institución principal para la preparación de los estudiantes hacia carreras y ocupaciones diferentes y su distribución en ellas. Pero conforme cada vez más estudiantes han ido llegando a las escuelas de secundaria o han podido entrar en la educación superior a través de vías alternativas, el papel de estratificación ocupacional debe recaer cada vez más en el sistema de educación superior y en el mercado laboral. Esto es, cuando sólo pequeñas proporciones de la población persiguen la educación universitaria, hay poca necesidad de políticas de matrícula selectiva o de procesos de estratificación poderosos dentro del sector de la educación superior. La selección era externa y previa. Sin embargo, conforme mayores proporciones de la población pueden optar a una educación superior en virtud de la escuela secundaria comprensiva, son el sistema educativo y el mercado laboral los que deben hacerse cada vez más responsables de la preparación y distribución de las personas en la jerarquía laboral.

conocer a algún licenciado universitario en paro o trabajando en puestos por debajo de su cualificación.

Es que abogaos [sic] hay muchos en paro. O sea, hay mogollón. [...] Que a veces estás estudiando toda tu vida para luego no encontrar ningún trabajo. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 710-711).

Yo creo que puedes estar estudiando en la universidad, puedes tener unas notas que bueno... Pero después, cualquiera puede encontrarse, como dice él, vendiendo ajos en la calle. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 539).

Ya, pero hay muchas veces que por mucho que tengas el graduado escolar o así, no encuentras trabajo en lo que tú has estudiado. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 552).

Y hay mucha gente de esa. Hay mucha gente que estudia una cosa..., que estudia una cosa, y al final acaba poniendo copas por ahí. Mogollón. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 477).

No, simplemente sabía que si estudiaba una cosa iba a trabajar de esa cosa. Y ahora mismo no sabes, si estudias yo qué sé, de ingeniero, si vas a trabajar de ingeniero. Puedes trabajar... yo qué sé. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 525).

O sea, puede que tengas una carrera y eso, y estés trabajando en un bar. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 647).

Yo conozco a un tío que tiene un sobresaliente de nota media en biología y está en el paro. [...] Ya, y venga, y peña de abogao [sic] que está de barrendero. ¡Qué me estás contando! [...] Y de, y de conserje. [...] Y ya me río yo de esos universitarios que se ríen de mí y que me dicen, “¡eres un acabao [sic]!”. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 740).

Algunos, incluso, afirman la escasa rentabilidad que tiene hoy en día una inversión larga en estudios.

El coger, estudiar, estar en el colegio, la ESO, terminar, irte a bachiller, terminar, hacer la selectividad y meterte en la universidad, es la mayor tontería. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 740).

La pérdida de la función de distribución de estatus positivo acaba con una de las fuentes de motivación más relevantes durante la modernidad y, en especial, durante la modernidad organizada. Sin embargo, los padres, hijos de la modernidad, parecen seguir

creyendo en esa continuidad y animan a sus hijos a estudiar para ser algo, *para llegar a lo más alto, a lo que más puedas*. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 699).

Tenemos que aprovechar. Yo creo que nuestros padres quieren que estudiemos porque tengamos un futuro. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 488).

A mí no me lo machacan. A mí me dicen, “mira hija es tu futuro, tú sabrás si quieres acabar limpiando portales o sentada delante de un ordenador”. Dice, “tú sabrás, pero sólo te digo que te lo pienses bien porque luego te vas a arrepentir”. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 488).

No es que te castiguen. Es que quieren que saques algo en la vida. [...] Por ser algo en esta vida. [...] Claro. No quieren que seas un fracasado. [...] Para tener trabajo con salidas, por lo menos, el graduado escolar tener. [...] Ya. Ningún padre quiere ver a su hijo ahí tirando de una pala o barriendo las calles, ¿no? (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 438).

A mí me dicen, “tú sabrás, pero es mejor que estudies porque si no estudias ahora luego te vas a arrepentir”. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 453).

Algunos, los menos, reconocen que el futuro de sus hijos puede estar al margen de los estudios que tradicionalmente se consideraban la puerta a la movilidad social ascendente, esto es, el Bachillerato. Estos padres creen que hoy también es posible tener estas opciones con los módulos de la anteriormente denostada Formación Profesional.

Pero bueno, pero mi aita, ahora por ejemplo, dice que tampoco pasa nada, que ahora cada vez tienes más posibilidades, que no se te acaba el mundo. Porque muchos aitas piensan, ¡va, si mi hijo no hace bachiller ya no va a tener futuro! Y te dice, “bueno, pues si no sirves pa [sic] estudiar servirás pa [sic] otra cosa”. No vas a estar dos años en bachiller perdiendo dos años o tres de tu vida, o sea, luego no acabar bachiller y pasarte al grado de medios y, o sea, que los tres años de tu vida los hayas perdido para nada. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 700).

A mí eso, hasta mi ama, por ejemplo, me da... hasta a mí me da la razón. O sea, si ve que, yo qué sé, pues que no quieres seguir bachiller por ejemplo, y quieres hacer un módulo, ¡jo!, si vas a estar mejor en el módulo, pues por qué no. Igual consigues al final lo mismo que uno que va a hacer bachiller, o mejor. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 700).

O un grado medio, chaval, o un grado medio. Y encima en estos sitios, mira, no lo sé... Mogollón de Peña de Universidad que está en el paro, y gente que va a

estos sitios, que son una guarrada, pues mira, son una guarrada pero salen con trabajo. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 740).

La importancia que esta referencia parental pueda tener sobre la construcción del imaginario de las expectativas laborales y académicas de los adolescentes, ha sido objeto de análisis en el estudio sobre los usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia que ha dirigido Xavier Bonal (2005). La conclusión del autor al respecto es clara: la variable que correlaciona de forma más directa con el rendimiento no se encuentra en la intensidad con que los padres quieren que sus hijos estudien, sino en la credibilidad que ese deseo tiene en la lectura no consciente que los hijos hacen de él. De este modo, añade el autor, “en las familias en que el padre y/o la madre han vivido una situación de movilidad social ascendente es mucho más fácil que los hijos crean en la escuela como posibilitadora de una mejora o consolidación de la situación existencial de sus predecesores” (ibídem 2005:193). Y para que esto suceda, al parecer no es necesario que los padres hayan estudiado; de hecho, “si los padres han mejorado su situación por medio de su esfuerzo personal, los hijos llegan a la conclusión de que merece la pena invertir en las credenciales académicas que hoy por hoy hacen posible repetir el itinerario parental” (ibídem 2005:193).

Por el contrario, en las familias de sectores obreros con unas condiciones existenciales más o menos estables pero que no han experimentado un proceso de movilidad social ascendente, “los hijos tienden a querer insertarse en el mercado laboral de forma rápida sobre todo si pueden sacar algún provecho de la situación profesional del padre o de algún familiar (entrar en la misma empresa por ejemplo)” (ibídem 2005: 193). En estos casos, los deseos y aspiraciones de padres e hijos toman caminos divergentes porque “los padres quieren que su hijo vaya a la escuela y que mejore, pero los hijos (más que las hijas), sobre todo si no tienen un buen rendimiento escolar, tienden a considerarla como una transición necesaria, pero cuanto más breve, mejor. Si a sus padres les ha ido bastante bien sin la escuela, y ésta es un espacio distante (y hasta hostil para los hijos), ¿qué sentido tiene hacer una inversión -por lo demás incierta- en el currículum académico?” (ibídem 2005: 193-194).

Yo no quería estar ahí, colega. ¿Por qué tengo que estar ahí? Mi padre no ha estudiao [sic] en su puta vida, colega, y ahí está. ¡Ay va la hostia! Mi madre con 16 años vino ella sola desde Galicia a trabajar. Y ahí está. (C₃G₆ CIP. Anexo: 589).

Teniendo en cuenta este tipo de discurso es fácil concluir que “en la construcción de la lógica del adolescente tiene más peso lo que ve que lo que le dicen” no porque no crea lo que le dicen, sino porque “lo relativiza en función de la posición que ocupan sus padres” (Bonal 2005:194).

Finalmente, Bonal detecta actitudes marcadamente antiescolares en adolescentes cuyas familias han vivido procesos de precariedad social como la inestabilidad laboral o la poca capacidad adquisitiva por el hecho de trabajar en un sector mal remunerado. En estos casos, los padres no son admirados, lo que se traduce en la voluntad expresa de distanciarse del modelo que representan. Sin embargo, esta voluntad no se refleja en “inversiones académicas para romper con los itinerarios sociolaborales de los padres, sino que en el adolescente dicho distanciamiento genera desencanto respecto de las expectativas parentales” (ibídem 2005:194-195). Al final, por efecto de ese desencanto, la escuela no se presenta ante estos jóvenes como un itinerario a considerar, lo que acaba por encaminarlos indefectiblemente, como ya demostrara Willis (1988), “hacia los itinerarios de precariedad existencial de sus predecesores” (Bonal 2005: 195)⁵.

Como conclusión, Bonal (ibídem 2005:195) afirma que “pocas cosas influyen tanto en el itinerario escolar del menor como lo que su contexto referencial realmente espera de él. La mimesis intergeneracional lleva a triunfar en la escuela, del mismo modo como a los hijos de los obreros de cuello azul les lleva a considerar la inserción laboral en el horizonte de las expectativas a corto plazo”.

Ahora bien, si la enseñanza obligatoria no parece asociarse de forma clara y sin ambages a la atribución positiva de estatus, sí se percibe funcionando en el sentido contrario: sin el título no se puede aspirar sino a la exclusión. De este modo, el mensaje que se envía a los alumnos, y ellos reciben con nitidez, es claramente contradictorio: sin estudios no puedes llegar a ningún sitio, pero con ellos tampoco se sabe.

⁵ En nuestro estudio, éste es el caso de muchos de los alumnos de Iniciación Profesional que proceden de familias desestructuradas, inmigrantes o en precariedad social y/o económica.

Sí. Te garantiza que sin estudios, seguro, seguro, seguro, que no vas a ser nada. Pero con estudios, puede que seas algo o puede que no. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 509).

Beck expresa esta contradicción con la metáfora de la sala de espera de una *estación fantasma* a la cual ya no llegan los trenes previstos por el horario, pero cuyo perfil fantasmal se oculta comportándose como si todo siguiera su curso normal. Así, “quien quiere emprender viaje ha de situarse en la cola de espera para la venta de billetes para trenes que a menudo van llenos o cuyo destino ya no es el previsto. Como si nada hubiera ocurrido, los funcionarios de enseñanza, detrás de las ventanillas, distribuyen billetes, con gran pompa burocrática, para ninguna parte y ‘amenazan’ a los que están en la cola y que aún han de formarse: *Sin billete nunca* podréis tomar el tren” (Beck 1998: 188).

1.2.- Transiciones y trayectorias hacia la vida adulta: la representación del futuro.

Ante esta situación de incertidumbre y contradicción, los alumnos construyen sus propios proyectos y representaciones de futuro, así como de la vinculación de éste con su experiencia escolar.

Todos comparten un cierto sentimiento de miedo ante la incertidumbre del futuro.

Me veo un futuro más negro que... [...] Pues porque es que no tenemos nada seguro. Yo no tengo nada seguro, entonces... (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 475).

Sí, eso de pensar dónde estaré yo dentro de veinte años... (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 672).

Sin embargo, aunque el miedo ante la posibilidad de quedar varado en la estación fantasma pueda ser más o menos compartido por todos los grupos, los proyectos y representaciones de ese futuro varían de unos a otros en función de su experiencia social y escolar.

Para algunos, la continuación de los estudios, esto es, el paso a estudios de Bachillerato o a Módulos Profesionales, se convierte en el salto a una “playa de salvación” de un futuro ya no laboral, sino profesionalmente posible.

¿Qué queréis hacer cuando acabéis? Un bachiller. Un científico-tecnológico de esos. [...] Estudiar en la universidad. [...] Yo humanístico. [...] Yo un módulo. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 520-521).

Un módulo. Y luego hacer un examen por si quieres hacer, pasar otro módulo más... [...] Para pasar a otro de grado superior. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 688).

¿Tenéis planeado lo que vais a hacer después? Bachiller científico. [...] Un módulo. [...] Humanístico, bachiller humanístico. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 646).

Para éstos, el futuro a corto plazo es lo suficientemente evidente como para construir parte de su subjetividad alrededor de la utilidad de los estudios y los proyectos de futuro. Estos serían los alumnos que construyen un imaginario moderno: me preparo para ser alguien.

En estos alumnos parece predominar una lógica estratégica dominada por el juego de *ágon*. Sin embargo, también son los que más fácilmente pueden distanciarse de esta lógica y desarrollar, desde la reflexividad, una lógica subjetiva. De hecho son estos alumnos los que se plantean la posibilidad de no elegir estudios sólo en función de salidas profesionales, algo que obviamente han considerado, sino también utilizando el criterio del placer y la realización personal.

Sí, pero yo no puedo basarme en la suerte. Tengo que basarme en algo que yo pueda... Tengo que basarme en que si de 1000, yo tengo que ser entre los 10 mejores, pues entonces tengo que buscar algo en lo que yo también me sienta a gusto, ¿no? (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 430).

Y ahora, lo que pasa es que, aparte de estudiar lo que te guste, también tienes que mirar que tenga salidas. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 525).

Tanto desde la lógica estratégica como desde la lógica subjetiva, estos estudiantes son conscientes de que su meta en la vida es “ser alguien”, hacer realidad sus

ambiciones personales como individuos, realizándose más allá de las interacciones de corta distancia circunscritas sobre todo a la familia. De hecho, estos alumnos son los que en menor medida mencionan la existencia de presiones familiares en su vida estudiantil, ni en el momento de decidir su futuro, ni en el desarrollo de sus obligaciones. El hecho de que muestren una mayor autonomía respecto a su entorno familiar no significa que este entorno sea poco satisfactorio o que sus familias no tengan ninguna influencia en el desarrollo de su experiencia escolar y vital. Al contrario, “es muy probable que esta influencia se manifieste en la importancia que atribuyen al logro académico y profesional. Aparentemente su entorno familiar aumenta su autonomía como individuos” (Díaz Martínez 1996: 240).

Apoyándonos en el concepto de *racionalidad con arreglo a fines* (Weber 1984a), podríamos decir que estos alumnos orientan su conducta y acciones con arreglo a metas lo que, en última instancia, refuerza su individualidad mientras les permite introducir cierto control sobre un futuro incierto (Díaz Martínez 1996: 250-251),

No sabes qué va a pasar, pero en realidad tú vas a intentar marcar lo que quieras que pase. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 508).

Tú llegas a ver cómo va a ser tu vida de mayor. O sea, desde que naces hasta que mueres eres tú el que haces el camino. O sea, está claro. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 693).

e incluso plantear alternativas para sobrevivir en caso de no lograr dichas metas.

Claro. Todos los boletos al... a lo que mejor se te de, a lo que más te guste y tal. Venga, ¡pum, pum!, centrarte en eso. [...] Sí, pero luego, si te sale mal... [...] Ya. Siempre tienes que tener una alternativa. [...] Siempre la tienes. A estudiar pa [sic] otra cosa. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 720).

Es la orientación con arreglo a metas lo que les permite *utopizar* su futuro (Machado Pais 2007: 217) en dos sentidos: por un lado, no resignándose a la mera supervivencia a la que se acomodan otros grupos y que es puesta en evidencia por medio de expresiones como “me conformo con llegar a fin de mes” o “me conformo con tirar para delante” y, en segundo lugar, superando la presión de *mimicry* hacia la integración

al plantearse modelos de vida adulta que no reproducen la transición lineal trabajo-pareja-hijos.

Yo creo que diferente. No quiero una casa y los hijos y todo. [...] Ni trabajo siempre. Yo quiero salir, pasármelo bien. Y ya está. O sea, ni hijos, ni marido, ni la típica familia de toda la vida. Yo no quiero eso, yo no. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 719).

Hay también un grupo de alumnos que construye proyectos de futuro pero desde un imaginario no moderno (mis planes son conforme a mis padres), al margen de la utilidad de los estudios. Son alumnos que están en la escuela como en una sala de espera hacia un futuro marcado por la trayectoria de sus padres: trabajar en el negocio familiar.

Yo tengo el bar de mi padre. Yo tengo vida segura. [...] Claro, porque nuestros padres tienen negocios propios. [...] Yo, si me sale mal lo de mecánica, me voy al bar, sin más. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 539).

Estos alumnos despliegan en el proceso de ajuste entre ambiciones y posiciones sociales presente en el acceso a la vida adulta, lo que podríamos llamar un *modelo de identificación*. Este modelo, característico del siglo XIX, se basa en la transmisión de los valores y secretos del oficio y en el papel central del padre como agente introductor en el mundo del trabajo. En este modelo, el grupo de referencia se corresponde siempre con el grupo de pertenencia. Desde este punto de vista, estos alumnos orientan su acción conforme a una lógica de integración marcada por el juego de imitación y reproducción de *mimicry*. Por otro lado, también moviliza su acción la lógica estratégica a corto plazo de *ágon* que les lleva a buscar la vida segura de su entorno como alternativa en caso de fracasar en sus proyectos individuales.

Podríamos ver en estos alumnos un remedo de la actitud que Weber (1984b) denominó *tradicionalista*. En opinión de Weber, los individuos tradicionalistas tienen una actitud flemática tanto hacia sus ocupaciones como hacia su modo de vida; trabajan sólo para seguir tirando mientras su máxima es seguir viviendo como siempre lo han hecho y como lo hicieron sus padres.

Finalmente, los demás están en situación paradójica. La escuela les dice que no hay salvación fuera de los estudios, al menos honorable, y al mismo tiempo les dice, o les sugiere, que probablemente no llegarán. Estos alumnos también orientan su acción conforme a una lógica de integración basada en el juego de imitación/reproducción (*mimicry*). Son en ese sentido tradicionalistas, algo que podemos ver reflejado, por un lado, en el hecho de que sean los que parecen tener más interiorizado el control que sus padres ejercen sobre ellos tanto en la elección de sus estudios como en el cumplimiento de sus obligaciones y, por otro, en el hecho de que son los que con mayor frecuencia imaginan un futuro como adultos que respeta la linealidad tradicional trabajo-casa-pareja-hijos.

¿Qué sería para vosotros una buena vida? [...] Independización o esa... [...] ¿Y qué necesitas para ser independiente? Dinero. [...] Y trabajar mucho. [...] Casa, mujer e hijos. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 551).

Junto a esta actitud de reproducción lineal de la transición a la vida adulta, estos alumnos manifiestan una tendencia a la *utopización* del futuro imaginando un futuro *abierto* en el que “se espera simplemente que el presente se revele, que las cosas ocurran” (Machado Pais 2007: 217).

Yo creo que cada cosa con su tiempo. No vas a pensar ahora en el futuro. Cada cosa irá a su tiempo. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 476).

Con esta actitud, implícitamente manifiestan el deseo de ampliar el presente, suspender el devenir postergando decisiones que pudieran comprometer tanto su presente como su futuro. Retrocediendo ante la decisión, orientan su acción según una lógica de integración, en este caso basada en *alea*, que les permite dejar el futuro abierto al azar, al devenir.

Finalmente, debemos hacer mención específica a los alumnos de iniciación profesional. Su experiencia escolar está marcada por una sucesión de fracasos,

Pues yo primero estuve en (nombre de centro) y como lo cerraron me pasé a (nombre de centro). Pero como no estudiaba nunca, ni en (nombre de centro), ni

en (nombre de centro), pero era pequeña todavía, me tenían que subir al insti y me subí al insti. Y las lié allí hasta que me expulsaron. Y cuando me expulsé ya me pasé pa [sic] aquí. Es que no me dejaban irme. (C₃G₆ CIP. Anexo: 555).

¡Jo, yo he estado en cuatro colegios! [...] Me echaron. Estaba en (nombre de centro). Me echaron. Me fui al (nombre de centro). Me echaron también. Estuve en (nombre de centro). También me echaron, y aquí. (C₃G₆ CIP. Anexo: 556).

Yo en quinto dejé todas. En sexto dejé todas. Repetí sexto. Volví a dejar todas. Me pasaban a primero de ESO y así. Pasé a segundo de ESO y me expulsaron. Volví a segundo de ESO y me volvieron a expulsar. Bueno, bueno... (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 746).

que les han conducido a buscar en los programas de iniciación profesional la última oportunidad para evitar la selección negativa de los excluidos por la competencia por el estatus. Es la última oportunidad de luchar contra el destino (*alea*) desafiándolo (Machado Pais 2007: 20).

Yo quería estudiar eso, pero qué va. Aparte, la situación en mi casa no era para seguir estudiando. O sea, yo necesitaba, yo necesito sacarme el graduado ya, que no me queda nada. (C₃G₆ CIP. Anexo: 564).

No, no podía. Entonces, o sea, lo primero, busqué la vía más fácil para conseguir mi graduado. Como en el colegio sabía que me iba a ser imposible, en el colegio donde estaba, me iba a ser imposible, con esas profesoras y en esa situación, imposible, entonces busqué la vía más fácil y estudiar algo que me gustara. (C₃G₆ CIP. Anexo: 564).

[Hablando de la necesidad de estudiar para encontrar un trabajo] *Porque me cago, porque no tengo ni pa [sic] un paquete de tabaco, ni tengo pa [sic] esto, ni tengo para lo otro, ¿me entiendes? Y yo tengo que comer en mi casa, ¿sabes? Y que como yo sola, que no me supone un gasto. Bueno, sí me supone un gasto porque como bastante, ¿sabes? [Risas]. Pero bueno, pero le supone un gasto en este caso a mi novio, ¿me entiendes? Porque ya que en mi casa no me lo pagan, alguien me lo tiene que pagar. Y bien, yo tengo ese respaldo. Yo esta tarde tengo que ir al dentista y soltar 232 euros, ¿me entiendes? Y no me lo hacen en mi casa. Me lo hace mi novio, ¿sabes? ¿Qué me va a estar, manteniendo siempre él? No, no. Yo no puedo hacer eso, ¿sabes? (C₃G₆ CIP. Anexo: 588-589).*

Esta lógica estratégica que reduce la competitividad a pura supervivencia, les conduce a renunciar a planificar el futuro. El futuro *ausente* (Machado Pais 2007: 218), su incapacidad para proyectarlo, les obliga a vivir al día.

Claro, claro. Éste es como yo. Yo me levanto por la mañana y venga. Y que salga lo que salga. Sin más. (C₃G₆ CIP. Anexo: 583).

Hay que vivir el día a día. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 741).

Rota la sucesión temporal, el presente lo viven desde el exceso y la voráGINE de *ilinx*.

Pero estoy enganchada a los porros porque llevo siete años fumando porros todos los días a todas horas, ¿me entiendes? Y es una cosa que me encanta fumarlos. Por eso me he enganchado. [...] Es que yo no puedo estar un día sin fumar porros. Pero ya no porque no pueda, es que tampoco quiero. Es que me encanta. Saber el hecho de que me estoy fumando un porro, el hecho de saber que me lo tengo que hacer y que me lo voy a fumar y que me voy a quedar así de bien, tía, me encanta. (C₃G₆ CIP. Anexo: 585-586).

Me gusta irme de fiesta y punto. La fiesta y el alcohol. [...] El alcohol, los porros. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 750).

Desde esta ética de la experimentación (Machado Pais 2007) con la que devoran el presente, sólo pueden imaginar el peor de los escenarios futuros: no tener futuro.

La vida a mí no me da miedo. [...] No. A mí lo que me da miedo es saber que cuando tenga cuarenta años a ver cómo va a ser. A ver si voy a ser una desgraciada y voy a estar tirada en la puta calle. A ver si voy a estar sin pareja, sin hijos ni nada, colega. (C₃G₆ CIP. Anexo: 584).

Ser una yonqui, tía. Estar en la calle tirada. No tener nada. Nada, nada. No tener nada, nada. O sea, estar en la calle como... (C₃G₆ CIP. Anexo: 584-585).

Y con cuarenta años puedes estar o en la cárcel, o muerto, o no tener nada, o... [...] O en casa, sentao [sic], viendo la tele sin hacer nada, ¿me entiendes? (C₃G₆ CIP. Anexo: 585).

Y ésta es una diferencia fundamental con los otros grupos para quienes el peor de los escenarios es no tener el futuro imaginado.

Todo esto nos habla de un cambio histórico registrado en los modelos de transición hacia la vida adulta. Podemos recurrir, para ilustrar este cambio, a la metáfora

de Roberts (1995)⁶. Durante la modernidad organizada, en las décadas inmediatamente posteriores a la postguerra, las transiciones de los jóvenes se asemejaban a viajes de tren en los cuales los jóvenes, según su clase social, género y calificaciones académicas, cogían distintos trenes con destinos predeterminados. Una vez comenzado el viaje quedaban pocas oportunidades para cambiar el destino. Tal vez se podría mejorar un poco la categoría del billete o incluso bajar en una estación intermedia, pero como los trenes recorrían vías diferentes, cambiar de tren era realmente difícil.

Después de compartir largos períodos de tiempo con unos pasajeros concretos, se establecía un cierto tipo de camaradería basada en la conciencia de estar viviendo experiencias y destinos comunes. Esta camaradería era, asimismo, la base de una aceptación del tren (destino) particular que a cada uno le había tocado. Contrariamente, las frustraciones con respecto a algunos aspectos del viaje sólo se solventaban asumiendo que el cambio de dirección sólo era posible mediante la acción colectiva.

Bajo este modelo de transición, las políticas de juventud tienden a estandarizar las transiciones hacia la vida adulta definiendo la escolaridad mínima, los circuitos escolares, la formación profesional, las políticas de empleo, etc. Los itinerarios previstos (“acabas la secundaria y vas a la facultad” o “con el diploma consigues un trabajo y te puedes casar”) son bien definidos, ya indicando “un *efecto* obtenido por el itinerario (“Tú vas a conseguir...”), ya un dato que se postula como *límite* (“ahí tienes un obstáculo, las pruebas finales...”), una *posibilidad* (“hay algunas hipótesis...”), una *obligación* (“tienes que estudiar...”)” (Machado Pais 2007: 33).

Lo que la investigación nos muestra es que las transiciones de los jóvenes de hoy, lejos de responder a este modelo de linealidad que vincula pasado con futuro o causa con efecto, son transiciones complejas y zigzagueantes, sin rumbo fijo o predeterminado (Machado Pais 2007: 208)⁷. Lejos de ajustarse al *itinerario* fijado, responden a la lógica de *recorridos* aleatorios, inciertos.

⁶ También puede encontrarse referencia a esta metáfora en Furlong y Cartmel (1997).

⁷ Hoy, los sociólogos de la juventud califican la transición de los jóvenes a la vida adulta resaltando la vulnerabilidad e imprevisibilidad de la misma. Así, hablan de trayectorias alargadas, fracturadas, postergadas, frustradas. Puede encontrarse información complementaria sobre las transiciones juveniles en Craine (1997) y Casal Bataller (1997).

En este sentido, si los viajes en tren proporcionaban una buena metáfora para entender los procesos de reproducción social y las experiencias de los jóvenes de las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, las transiciones de los jóvenes de las dos últimas décadas podrían compararse más acertadamente, y siguiendo con la metáfora de Roberts (1995), con los viajes en coche.

Así como los trenes siguen itinerarios fijos, el que conduce un coche podrá elegir su camino/recorrido entre un gran número de opciones. La experiencia del conductor, su iniciativa, su voluntad, su decisión, serán determinantes para la elección del camino a seguir. El conductor se enfrenta constantemente a una serie de decisiones sobre la ruta que seguirá desde el punto de origen hasta el destino. El resultado de su viaje (tránsito/transición) es un recorrido, no un itinerario, que él mismo ha diseñado optando, en cada cruce del camino, por recorrer distintas vías: desde autopistas a rutas turísticas, pasando por carreteras nacionales o secundarias, y combinando estas opciones de múltiples maneras.

Podemos extraer una primera conclusión a partir de este proceso de cambio: los jóvenes de hoy también padecen la ampliación de variantes de futuro que se ha producido en la modernidad reflexiva. Como señala Machado Pais (2007: 24), la modernidad reflexiva “no significa sólo una mera reflexividad; significa esencialmente una confrontación de la modernidad consigo misma en la que la expansión de las opciones se cruza con la proliferación de los riesgos y la inseguridad amplía las variantes de posibilidades futuras”.

De este modo, el futuro se convierte en abierto, incierto, aleatorio, porque bajo el imperio de la reflexividad de la modernidad deja de ser “un destino que nos era dado *metasocialmente*, por una `exterioridad´ cualquiera que se impondría sobre nuestras maneras de ser, de pensar y sentir (Dios, Naturaleza, o `representaciones colectivas´ como diría Durkheim), a un destino que se produce cotidianamente, en un campo de oportunidades, reivindicaciones, utopías” (Machado Pais 2007: 24).

Frente a este laberinto de jardines que se bifurcan, los jóvenes intentan vencer desafíos e incertidumbres moviéndose entre el principio del deseo (*querer*) y el principio de realidad (*poder*) (Gil Calvo 2001). Por eso, “a veces se refieren al futuro en términos

condicionales: la idea de planificación del futuro se sustituye por la de expectativa, por la idea de espera invertida en sueños o ilusiones” (Machado Pais 2007: 210).

Cuando los escollos y atolladeros del presente, o principio de realidad, dificultan las elecciones volviendo ausente el futuro, o principio del deseo, muchos jóvenes desarrollan una fuerte orientación presentista. En este caso, los proyectos de futuro se encuentran relativamente ausentes o son proyectos a corto plazo centrados en vivir el día a día, tener dinero para los gastos cotidianos, “salir para delante”.

La orientación presentista no es la única consecuencia que se deriva del cambio en el proceso de transición a la vida adulta. Podemos señalar la existencia de una segunda consecuencia asociada a la individualización de la percepción del riesgo y la incertidumbre⁸. El hecho de “conducir” el coche de nuestra vida nos hace creer que los resultados conseguidos se deben a las capacidades y las decisiones individuales, con lo que el proceso de afrontar riesgos e incertidumbres se torna individual. Esto provoca que las crisis se perciban como fracasos individuales más que como resultado de procesos sociales. Pero volveremos sobre este punto más adelante. Baste recoger aquí las palabras de Dubet y Martuccelli (1999: 244-245) sobre la conciencia infeliz del sujeto:

Por intermedio de la fuerza del individualismo, los desafíos y las tensiones sociales pasan a ser desafíos y tensiones psíquicas. La fuente de las desgracias y de las dificultades no puede ser siempre atribuida al destino, al juego mecánico de las fuerzas sociales, al *fatum*. El individuo, por el hecho de querer ser un sujeto, tiene la tentación de percibirse como el autor de su vida, de sus fracasos y de su sufrimiento. En otras palabras, la desinstitucionalización y el triunfo del sujeto individual no excluyen de ninguna manera un análisis de los desafíos individuales en términos de relaciones sociales, aun cuando aquellos sean vividos en primer lugar como desafíos individuales.

⁸ Podemos establecer una diferencia entre *riesgos* e *incertidumbres*. Así, “los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente hace a la vida insegura. En efecto, el concepto de *riesgo* incluye en la conciencia la perspectiva de que se produzcan determinadas amenazas que pueden anticiparse, teóricamente, a través de alguna forma de cálculo o previsión. En cierta medida, estamos frente a incertidumbres que pueden transformarse en probabilidades. Así, hay una situación de riesgo cuando un joven conduce un automóvil a alta velocidad, y el riesgo es aún mayor si no llevó el coche a revisión o si conduce borracho. En contrapartida, el concepto de *inseguridad* incluye incertidumbres que, por su naturaleza, no están sujetas a racionalizaciones de cálculo o a la probabilidad de que lleguen a ser un hecho. Un joven con trabajo precario y que vive en situación de marginalidad no está en condiciones de calcular riesgos de vida, dado que toda su vida es en sí misma un riesgo” (Machado Pais 2007:23).

El individuo soberano es dueño de su destino, oscila entre la vergüenza y la culpa, o más precisamente, la conciencia infeliz por intermedio de la cual se percibe como responsable de su propia desgracia (...) No solamente está en la obligación de adaptarse a expectativas sociales, sino que debe concebirse como el único autor de sus desempeños. Los errores y los fracasos ya no radican en el mundo o en la voluntad divina, sino en sí mismo (...).

1.3.- Posiciones.

Siguiendo con la expresiva metáfora del coche que nos brinda Roberts (1995), podríamos tender a pensar que el proceso de individualización que signa la transición a la vida adulta de los jóvenes y, más concretamente, la experiencia escolar como etapa en esa transición, es tal, que acaba por hacernos olvidar que el tipo de coche en que se inicia esa transición tiene un papel determinante en el resultado final del viaje.

Valiéndonos de los conceptos de *limitación* y *penetración* que Willis (1988) utilizó en su trabajo, podemos concluir que los jóvenes de nuestra investigación se mueven entre las *limitaciones* del individualismo que hacen a cada sujeto responsable de los éxitos y fracasos obtenidos, y las *penetraciones* que les permiten captar los condicionantes sociales de su experiencia.

Los jóvenes de nuestra investigación son conscientes de las diferencias de posiciones que se establecen en el sistema escolar. Desde esta consciencia comparan⁹ redes: centros públicos versus centros privados; y modelos lingüísticos: modelo A versus modelo D.

Con respecto a las redes escolares, los estudiantes señalan la existencia de una diferencia de imagen entre los centros públicos y los centros privados. Los primeros son más serios y el control es más estricto.

⁹ Estas comparaciones responden a una lógica de estereotipia. Los estereotipos son susceptibles de ser analizados, a la manera de Simmel, como encrucijadas sociales en las cuales se inspira la producción de las fronteras entre los grupos, así como las claves normadoras de lo social. Nos remiten a fronteras de grupos y de clases, a estrategias de distinción (Bourdieu 1988b), así como a aquellas tácticas que se nutren del juego sostenible entre el ser y el parecer. Esta peculiar ubicación fronteriza es la que hace que el juego de los estigmas circule de arriba abajo aunque también sepa hacerlo en la dirección contraria.

Yo he estado en un colegio privado y no se aprende más que alguien que venga a uno público. Será más, será más serio. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 540).

[Hablando sobre las razones por las que algunos padres prefieren enviar a sus hijos a colegios privados] *Más nivel y porque están más controlados. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 716).*

Las escuelas privadas, supuestamente, tienen que ser más estrictas, ¿no? (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 511).

Todo lo que están diciendo, ¡vamos!, ¡lo hacen y es que vamos!, te echan pa [sic] siempre. Por cualquier chorrada. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 727).

Pero esto no implica una mayor calidad de la enseñanza; al contrario, el nivel de exigencia es más bajo y la cualificación del profesorado es menor.

Yo creo que es más fácil. [...] El nivel es más bajo en los privados [sic]. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 669).

Sí. Y aparte, un profesor, los profesores para entrar en un colegio privado no tienen que hacer nada. Para entrar en un público tienen que sacar oposiciones, ser los mejores. Porque, aparte, en un público les pagan bastante más, ¿no? (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 669).

Hay muchas veces que, en colegios privados [sic], no tiene nada que ver. Te quiero decir que no tienen que ser mejor que un colegio público. En cuanto a relaciones y eso, pues sí pueden ser mejores. Pero profesores, hay muchos centros públicos que son mucho mejores profesores que... de los que puede haber en privados [sic]. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 510).

La imagen de mayor calidad, o mejor aún, de mayor éxito escolar, que caracteriza a los centros privados se debe, según estos estudiantes, al proceso de selección del alumnado que acude a los mismos¹⁰.

De todas formas, sí que es verdad que en los públicos... pues tiene más posibilidades de que haya gente mala en los públicos que en los privados.

¹⁰ Señalábamos en el capítulo anterior cómo la diversidad del alumnado es mayor en los centros públicos que en los privados siendo los primeros los que mayoritariamente atienden a un alumnado de menor nivel socioeconómico promedio y con un volumen mayor de problemas académicos.

Porque en realidad, la gente mala, pues como no va a estudiar, pues no va a pagar solamente por estar sentado. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 510).

A ver, lo que pasa es que en una privada pueden echar al que quieran y dicen, ¡va, estos alumnos están bajando el nivel de notas, la lían a la mínima, así que venga, fuera! (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 717).

La comparación entre modelos lingüísticos es una comparación intrared, circunscrita por un lado a los centros públicos a los que ellos acuden, y en los que existen los diversos modelos lingüísticos diseñados por la Administración, y, por otro lado, a los centros públicos ubicados en su mismo municipio en los que existe algún modelo lingüístico que no se imparte en su propio centro.

Según esta comparación, existen diferencias entre ambos modelos tanto en términos de nivel de exigencia y/o dificultad,

El modelo A es bastante más fácil, bastante más [...] Los profesores dan distinto. O sea, siempre los profesores más duros los tenemos nosotros. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 667).

[Hablando de la mayor motivación y capacidades de los alumnos de modelo D] Algunos sí, porque el año pasado, o hace dos años, vinieron dos y sabían hablar inglés perfectamente. Lo entendían y lo hablaban bien, y nosotros no sabemos. Hombre, también porque tienen más nivel de... [...] Y también porque ellos se esfuerzan y nosotros... [...] Sí, pero todo es en euskera. Yo quería haber ido pero es todo en euskera. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 452).

como en términos de conducta y actitud¹¹.

Sí, no, pero es así. En las clases que los repetidores son mayoría es muy diferente. ¿Por qué? Porque hay algunos repetidores a los que se la envaina todo. Cuando estaba (nombre de compañero), mira lo que le importaba a (nombre de compañero) que le pondrían un apercibimiento o que le echarían o que le diría un profesor cualquier movida. [...] Pero siempre han sido euskera y castellano y siempre se han llevado la palma los de castellano. Siempre los

¹¹ En el capítulo anterior vimos cómo las aulas de modelo A de la red pública (y las de modelo B cuando no hay oferta de modelo A) son internamente más heterogéneas al concentrar un porcentaje mayor de alumnado con necesidades educativas especiales motivadas por su origen social, económico y cultural, y potencialmente susceptible de fracasar en su experiencia escolar. Esta puede ser la base sobre la que se construye esa imagen de baja calidad, bajo éxito escolar e incluso conflictividad.

ponían... [...] Los de euskera han sido los formalitos. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 413).

[Hablando sobre un centro de su municipio en el que se imparte modelo A] Pues que está lleno de gitanos. Está lleno de gitanos y con navajas. Y están todo el día con peleas, con broncas, que si se escapan, que si todo el mundo tiene expedientes, que si los profesores no hacen nada. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 532).

Eso sí. Movidas sí se veía, ¿eh? Los de A eran unos liantes (ríe). Por eso era el curso que me gustaba a mí (ríe). (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 718).

2.- Racionalización interna de la experiencia escolar y proceso de apropiación del oficio de alumno: el alumno como generación.

La escuela actúa como un dispositivo social de estructuración de las representaciones de futuro (Guichard 1993). Por lo tanto, el tipo de relación que se establece con la institución educativa tiene relación con los distintos futuros imaginados en torno a ella.

Durante la modernidad, y en especial durante la modernidad organizada, expresiones como “para el día de mañana”, “para hacer carrera”, etc. constituían el núcleo de buena parte del esquema motivacional de los estudiantes¹². En el imaginario moderno uno se preparaba para ser individuo; así, subjetivación y formación ocupacional se vinculaban. Pero, además, con este esquema podían superarse insatisfacciones, contradicciones y sinsabores presentes por la promesa de futuras compensaciones (San Fabián et al. 1993).

Hoy parece que esa recompensa no llega para muchos y que incluso para aquellos que sí disfrutarán de ella, el precio que deben pagar empieza a ser demasiado elevado. Los alumnos comienzan a percibir una desconexión entre expectativas de

¹² Hay que recordar aquí que nos estamos refiriendo fundamentalmente a la generación de los años 60 del siglo XX. Esta generación fue la primera, en numerosos países industrializados, en vivir los efectos de una educación “universal” más prolongada en el marco de la reconstrucción y expansión de la posguerra. Además, si para estos jóvenes la noción de “pleno empleo” era un objetivo realista, la educación se concebía específicamente como un mecanismo que garantizaba la cualificación y formación de la fuerza laboral. De este modo, los vínculos entre educación, formación y empleo eran considerados temas relativamente no problemáticos.

trabajo y conocimiento. Pero aún más, perciben la escuela como irrelevante para su futuro.

Evidentemente, el paro masivo y la precarización generalizada del mercado de trabajo que afecta incluso a los feudos antes seguros de la enseñanza superior, condiciona esta percepción de desconexión.

Desde los años 70 del siglo XX, el sistema educativo ha ido progresivamente perdiendo su condición de referente en la función de distribución de status. Sin embargo, tampoco la educación/formación aparece como totalmente desdeñable. La situación parece apuntar más bien a su carácter de condición necesaria pero no suficiente para alcanzar los puestos que se ofertan.

Si bien la enseñanza obligatoria no parece asociarse a la atribución positiva de status, sí funciona al revés. Al quedar definida como condición necesaria pero no suficiente, o lo que es lo mismo, al elevarse las exigencias formativas que hacen falta para acceder a un mercado laboral no precarizado, “la formación que se recibe en la escuela obligatoria queda degradada a una ‘no formación’ que históricamente *casi se equipara con el analfabetismo*” (Beck 1998:193). La institución educativa, la enseñanza obligatoria, amenaza con convertirse en el muro del gueto tras del cual quedan adscritos los grupos sociales inferiores condenados a una existencia de infratrabajo o sin trabajo.

Y paralelamente, se produce una distinción en el seno mismo de la enseñanza obligatoria entre quienes están orientados a saltar a la playa de salvación de la enseñanza secundaria post-obligatoria, quienes logren superar el muro del gueto para quedarse en la zona gris de la incertidumbre de la ocupación, y quienes definitivamente no superen el muro¹³.

En la medida en que los alumnos son conscientes de que el futuro no será el mismo para todos, la construcción de su experiencia escolar se vuelve problemática. Su mirada se vuelve hacia la racionalidad interna de su experiencia escolar.

Es entonces cuando el principio de legitimación se pone en cuestión, especialmente entre aquellos alumnos para quienes el sentido de la escuela no es

¹³ En los grupos de discusión que hemos realizado, esta forma de diferenciación parece presentarse entre los alumnos de los programas de iniciación profesional que parecen destinados a no superar el muro, y entre los de diversificación para los que estar en estos grupos parece ser un estigma que les orienta, entre otras cosas, a la zona gris de la incertidumbre de la ocupación.

automático. Para estos alumnos se vuelven problemáticos los valores, reglas y normas a través de las cuales la institución escolar pretendió hacer coincidir socialización y subjetivación, legitimidad y legitimación.

2.1.- La estructura de oportunidades o la experiencia de la competitividad.

2.1.1.- La construcción de la excelencia y la experiencia de la arbitrariedad.

El miedo escolar puede ser considerado como resultado de los condicionantes estructurales del sistema educativo institucionalizado y, en concreto, como resultado de la existencia de un sistema de notas y calificaciones que produce dos grupos de alumnos: el de los perdedores y el de los ganadores. Este sistema constituye una amenaza constante para todos; para unos representa la certificación continua de su fracaso y, para otros, la tensión de estar siempre demostrando su valía (Andreas 1980: 87 y ss.).

Partiendo de esta realidad podemos afirmar que la escuela se rige por el principio de *meritocracia*. En virtud de este principio la escuela “establece jerarquías, clasificaciones, orienta y distribuye valores escolares... En resumen, la escuela juzga a sus alumnos según sus performances” (Dubet y Martuccelli 1999: 246). Dicho de otro modo, la meritocracia en la escuela va asociada con normas de excelencia (Perrenoud 1990), con las virtudes (obediencia, perseverancia, ambición, responsabilidad, confianza...) que la retórica dominante de los sistemas educativos impone a los jóvenes como modelo que caracteriza a un joven alumno con éxito.

Estas virtudes no se refieren todas al manejo de los saberes y las habilidades que definen los contenidos mayores de la instrucción obligatoria. De hecho, Perrenoud (1990) demuestra que la excelencia escolar no remite sólo a las competencias transferibles, a los saberes y a las habilidades más generales, sino también a capacidades como la inteligencia operatoria y la lógica natural, consideradas como recursos en el momento del examen o de la prueba, y también, a rasgos como la disciplina, el

conformismo intelectual, el sentido común, el compromiso con el trabajo, el deseo de destacarse, la habilidad táctica en el instante de la evaluación, etc.

Por lo tanto, contribuyen también al éxito escolar, junto con la inteligencia y el capital cultural rentable escolarmente, la seriedad, el sentido del esfuerzo, la capacidad de volver a hacer aquello que se ha ejercitado, etc.

O sea, los exámenes son mucho, pero la actitud te cuenta mogollón. Te puede bajar de un notable a un suficiente sólo porque te portes un poco mal. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 611).

¿Y qué puntúan, los conocimientos, el comportamiento, o qué? Los conocimientos y el comportamiento ya menos. [...] Procedimientos, conceptos y jarrera. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 722).

Junto con la ambigüedad en los criterios utilizados, los alumnos perciben en los juicios sobre su excelencia escolar una naturaleza esencialmente arbitraria. Desde este punto de vista, el trabajo de Perrenoud (1990) sobre la fabricación de la excelencia escolar es todo un clásico. El objetivo de Perrenoud es describir cómo la escuela primaria fabrica cotidianamente juicios y jerarquías de excelencia, y para lograrlo, parte de una hipótesis básica: que la excelencia corresponde al orden de la representación y no es una característica intrínseca de la conducta humana¹⁴.

Estableciendo una comparación con los juicios psiquiátricos y la fabricación de la locura, y con los juicios penales y la fabricación de la delincuencia, Perrenoud pretende probar que la excelencia efectivamente se fabrica. La analogía, conviene recordar, no está en la sustancia de los juicios, sino en el hecho de que son fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad.

La conclusión del autor es clara: la fabricación de los juicios de excelencia, y de las jerarquías correspondientes, lejos de llevar a un puro “reflejo” de las desigualdades

¹⁴ El autor parte de una sociología de la excelencia en general para argumentar la necesaria pluridimensionalidad de una investigación específicamente centrada en la excelencia escolar. Así, la temática de su trabajo pasa por la historicidad de la escolarización de la excelencia, la sustancia de la excelencia escolar, las funciones de la evaluación formal, la definición del trabajo escolar, el contenido del ejercicio calificado como “oficio de alumno” y el inventario de los recursos puestos en marcha en la excelencia del capital escolar.

reales, no ofrece de ellas más que una representación selectiva, dramatizada y, por tanto, parcialmente arbitraria.

De hecho, la evaluación es el componente del sistema didáctico que más contradicciones encierra. Define la realidad separando lo importante de lo que no lo es. Pero, lejos de actuar como una guía de conducta objetiva, se presenta, a los ojos del alumno, como un instrumento al servicio del poder institucional del profesor gracias, precisamente, a la arbitrariedad con que se ejerce¹⁵.

Entonces, depende de la opinión que tengan sobre él, lo van a corregir de una forma o de otra. Y eso está claro. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 655).

Es que era... Si te tenía pelota te aprobaba. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 627).

Sí, sí que tienen preferidos. Y en la manera de pensar también. Si la manera de pensar que tienes coincide con la de ellos, bien. Como no coincida, la has liao [sic]. Y eso se ve. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 512).

¿Que no? ¡Venga!. Un profesor te puede suspender así porque le da la gana, porque te tiene manía y fuera. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 456).

Pero además de *meritocrática*, la escuela es también *democrática* en sus principios de modo que, junto a las diferencias que puedan establecerse en función de las performances, la escuela reconoce y afirma la igualdad de todos, el mismo valor humano a todos los sujetos, independientemente de su estatus o su performance (Dubet y Martuccelli 1999: 246).

Sin embargo, los alumnos perciben también en este caso una ambigüedad que asocian a la existencia de un tratamiento distinto en función de los distintos resultados.

¹⁵ Esto significa que la ambigüedad no deriva de las deficiencias técnicas del propio proceso de evaluación, sino de la forma en que se aplica y, sobre todo, del contexto en que se desarrolla la práctica, léase, la definición de la excelencia a que se refiere la evaluación. Como señala Perrenoud (1990: 192), puesto que la excelencia nos remite a la calidad de una práctica, la falta de excelencia puede poner de manifiesto tanto una falta de competencia como una falta de buena voluntad, dependiendo de la mayor o menor idoneidad del contexto en que se ha desarrollado. Si la práctica es así ambigua, será el juicio externo, la evaluación de la autoridad, en este caso la autoridad del docente, quien despeje tal ambigüedad definiendo la situación como dificultad de aprendizaje o como conducta desviada. Este signo del poder institucional del profesor, esta capacidad suya para definir la realidad en la escuela y afectar con ello al proyecto vital y académico del alumno, se presenta ante los estudiantes como el paradigma de la arbitrariedad.

En un estudio de Marchesi sobre el fracaso escolar (Marchesi y Lucena 2001, citado en Marchesi 2006), se preguntó a los alumnos su opinión sobre la actitud de los profesores con aquellos que tienen problemas de aprendizaje.

Tabla 7. Respuesta de los alumnos a la pregunta “Mis profesores hacen menos caso en clase a los alumnos con problemas de aprendizaje”, en función de su autoconcepto académico.

		Notas buenas	Notas medias	Notas malas
Mis profesores hacen menos caso en clase a los alumnos con problemas de aprendizaje	Muy en desacuerdo	71,2%	61,4%	48,8%
	En desacuerdo			
	Indiferente	16,3%	21,0%	25,1%
	De acuerdo	12,5%	17,6%	26,2%
	Muy de acuerdo			

Fuente: A. Marchesi y R. Lucena 2001. Citado en Marchesi 2006: 53.

Como puede observarse, los alumnos que obtienen malas calificaciones creen que sus profesores les hacen menos caso en comparación con el que prestan a los que tienen buenas notas.

Los alumnos de nuestra investigación aprecian también esta diferencia de trato. Sus comentarios demuestran que se autoperceben, claramente y sin ambages, como los “desheredados” en una institución que les acoge obligada.

Sí, que sacaban buenas notas. Porque yo me pasaba toda la clase levantando la mano así, y yo me quedaba tonta ya de levantar la mano. [...] Estaba yo y estaba (nombre de compañera) al lado mío. Me va a atender, levantaba la mano (nombre de compañera) y se iba corriendo. Y yo... ¡caray, que me estás atendiendo a mí ahora! (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 419).

Todos los profesores, todos. Voy, porque no entiendo algo... A la de inglés por ejemplo le dije, “no entiendo la frase”, y me dice, “igual que en castellano, o sea, no sabes hacerlas en castellano y en inglés tampoco”. Pues no, no me dice nada. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 631).

Pues al que más estudia... Al que más estudia, pues le tiene más pelota. A él le pregunta cosas. Tú vas a preguntar y... pues no te hace caso. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 687).

Se preocupan por los típicos listillos de la clase. Es eso, por los listillos. Es lo único que les interesa. [...] Los que ven que no pueden, empiezan a pasar de ellos y no les dicen nada. [...] Te dejan como tirao [sic] porque no estudias y no te ayudan. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 732-733).

A ver, a la gente que va mal siempre se les ha tratado así. Porque a un empollón nunca le van, vamos, no le van a tratar mal simplemente porque son los que van a llegar. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 747).

En relación al principio de igualdad, los jóvenes en la escuela se mueven en la ambigüedad o tensión entre dos regímenes de interacción: la igualdad y la diferencia. Por un lado, denuncian lo arbitrario de una decisión cuando ésta no penaliza de la misma manera a todo el mundo.

Empiezas a hablar. Bueno, ellos están hablando todo el día. Empiezas a hablar tú, y bueno, ¡te ponen...! [...] Sí, pero es que cuando nosotros estamos hablando nos echan la bronca. Cuando vosotras estáis hablando todo el rato no os dicen nada. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 531).

Pero hay a gente que, por ejemplo, con un 4,5 le aprueba y a gente que con un 4,5 no le aprueba. [...] Pues porque el 4,5 en uno y el 4,5 en otro puede ser diferente. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 722).

Y si pasa algo en clase siempre echan las culpas a los que peor notas suelen sacar y a los que peor se portan en clase. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 519).

Y una tía que iba a mi clase faltó una evaluación 1300 horas, y a la tía va y no le pasa nada. ¿Qué coño pasa aquí? A mí me suspenden por haber hecho no sé cuántas piras en la mañana, y a la tía, que falta según ella porque está mala de la faringe, no le suspenden. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 747).

Por otro lado, reclaman una modulación de las sanciones en función de la personalidad de unos y otros (Martuccelli 2007: 274). Así, prefieren ser apreciados en su diferencia (lo que exige reconocerlos en su individualidad)¹⁶, a ser tratados como todo el

¹⁶ Es evidente que el equilibrio resulta difícil de alcanzar. Y resulta lógico que esto sea así porque si bien la aplicación de las mismas reglas a todo el mundo puede permitir hacer retroceder los desafíos a la autoridad que se desarrollan como respuesta a la arbitrariedad de ciertos profesores, esto no logrará en

mundo (lo que supone reconocer a los demás como iguales e idénticos en derecho). En este sentido, Martuccelli (2007: 275) señala que “si bien no la reivindican verdaderamente, todo ataque a la igualdad les parece sin embargo insoportable e incomprensible. Pero, al mismo tiempo, su simple aplicación institucional les parece profundamente insuficiente, y hasta abusiva”.

Pero eso depende qué caso, porque si estás todo el día, vale, pero si sólo es alguna vez así... (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 687).

Este deseo de ser tratados en su individualidad se manifiesta en dos dimensiones. Por un lado, el deseo de ser valorados más allá de las notas, más allá del rol.

Pero yo creo que si tú te has esforzado en una asignatura no te deberían pensar por muy mala nota que hayas sacado. [...] Pues si tú te esfuerzas en clase y aún piensas el examen, no te deberían de pensar. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 654).

Aquí lo que quieren es ver nota, nota y nota. Y te hacen una media. No te hacen del esfuerzo ni... [...] Ni en los deberes. Nada. Pues de nuestra clase sólo hay dos profesoras que valoran lo del esfuerzo y eso. Los demás... (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 540).

Por otro lado, el deseo de ser valorados en su individualidad como personas, como sujetos.

A nuestra clase por ejemplo la pasaba. Nos han llegado a comparar con otras clases. Nos han llegado a decir, “¡mira, es que mira cómo estudian, mira cómo estudian éstos, y vosotros sois unos putos vagos!” [...] A mí no me gusta que me comparen. No me gusta que me pongan un nombre, pues tampoco me gusta que me comparen. [...] No me gusta que me comparen porque cada persona es un mundo y no sé, cada persona, yo qué sé. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 512-514).

Que no te juzguen sólo por las notas. Que te juzguen por lo que eres. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 427).

ningún caso “arreglar los problemas de autoridad que derivan del deseo de los alumnos de ser vistos y tratados en función de su diferencia” (Martuccelli 2007: 275).

Desde el punto de vista de la excelencia, la lógica de la integración predomina. Como señalan Dubet y Martuccelli (1999: 80) “cuando el actor se coloca en esta perspectiva de la acción, el mundo es percibido como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones sociales definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su integración”.

Colocado en esta lógica de acción, el actor interioriza el orden preestablecido, tanto en el plano cognoscitivo como en el normativo y, en definitiva, aprende el rol y transforma su personalidad en concordancia con él.

En esta lógica se desarrolla gran parte de la socialización escolar. De hecho, “ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares” (Dubet y Martuccelli 1999: 80). Y esto es precisamente lo que pretenden los juicios sobre la excelencia escolar: hacer cumplir y lograr la adhesión a las jerarquías escolares; hacer cumplir y lograr la adhesión a las formas legítimas de la autoridad.

Sin embargo, en la medida en que la lógica de integración se presenta como ambigua o contradictoria, cosa que ocurre cuando el rol deja de ser respetado por la institución o sus representantes y en lugar de ser valorados por su rol, los estudiantes son valorados en función de preferencias y afinidades personales, los alumnos se distancian progresivamente del rol prescrito y se acercan a una lógica subjetiva que se manifiesta en la expresión del deseo de ser juzgados, más allá del rol, en su individualidad como sujetos.

De todo lo dicho podemos deducir que en el caso de los juicios de excelencia, una de las “funciones” por las que se define el sistema escolar, la experiencia de los alumnos se construye combinando dos lógicas de acción: la lógica de integración que apela a los sujetos desde su rol como alumnos y la lógica de la subjetivación que marca la distancia del rol y apela al sujeto.

2.1.2.- La equivalencia trabajo.

La aparente contradicción entre los principios de meritocracia y democracia se resuelve mediante la *equivalencia trabajo*: el juicio sobre la excelencia, el juicio escolar, no se vincula a las cualidades que identifican al alumno como persona, sino al trabajo que libremente ha decidido realizar o dejar de realizar.

De este modo se salvaguardan los dos principios y los individuos, en virtud de la equivalencia trabajo, pueden ser iguales como personas y diferentes o desiguales como alumnos. Tal y como lo expresan Dubet y Martuccelli (1999: 248):

Desde el colegio, los juicios escolares a propósito de las actividades de los alumnos, los cuadernillos de correspondencia y los boletines tratan por lo general del trabajo desempeñado por los alumnos (...). Se habla de trabajo insuficiente, de ausencia de método, de atención... sin poner en juego en ningún momento las habilidades y las cualidades propias de los alumnos. Los profesores aluden permanentemente a la necesidad de un incremento del trabajo, del método, del rigor, postulando que el sujeto mismo no está involucrado, que es capaz de movilizarse y desarrollar más trabajo o en todo caso un trabajo más eficaz. Entre las personas, todas iguales y respetables, y los resultados escolares, todos desiguales, se ubica entonces el trabajo desempeñado, como un recurso del cual cada uno podría disponer libremente. De tal manera que, reduciendo la performance al trabajo que implica, se llega a conciliar la desigualdad de los resultados y la igualdad de los sujetos. En este sentido, el trabajo funciona como un operador permitiendo pasar de un registro a otro (...). Los alumnos aceptan estrictamente el mismo principio de equivalencia, ya que esta creencia los protege frente a un juicio difamatorio, y preserva una comunidad juvenil relativamente independiente de los juicios escolares (Dubet y Martuccelli 1999: 248).

Los alumnos parecen haber interiorizado y aceptado el discurso de la equivalencia trabajo. De hecho, rechazan cualquier evaluación que implique un juicio personal y no se circunscriba a lo estrictamente escolar.

Pero es que a mí me parece muy fuerte que me dijeran que era mala persona delante de todo el mundo. Y yo me quedé como... Y le dije, “no me juzgues sin conocerme”. “Te conozco desde hace dos años”. “Sí, pero me conoces en el tema laboral, en el tema estudios”. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 485).

Ahora bien, la estructura de competitividad organizada en torno a la equivalencia trabajo tiene consecuencias destacables en la subjetivación de los alumnos.

Cuando el principio de equivalencia entre el trabajo y el esfuerzo/resultados se rompe, el sujeto se encuentra expuesto. Cuando los alumnos no alcanzan el éxito a pesar de su trabajo, el sujeto se ve directamente involucrado y la conciencia infeliz se impone ya que cada uno es culpable de lo que le pasa (Dubet y Martuccelli 1999: 249).

Este proceso se hace más evidente con la masificación y democratización del sistema escolar. Durante mucho tiempo el acceso a cada ciclo escolar estuvo marcado por los orígenes sociales de los alumnos. En aquel momento, los fracasos escolares podían atribuirse a las desigualdades sociales con lo que los talentos individuales quedaban intactos. En la escuela democrática de masas, la selección se ha trasladado al interior del sistema de modo que “se presenta como una competencia continua en la cual todos los alumnos son considerados *a priori* como iguales” (Dubet y Martuccelli 1999: 247).

Cuando *a priori*, y formalmente, todos poseen las mismas oportunidades en la competencia, ya no se puede argumentar el fracaso aludiendo a desigualdades externas y sociales o, en definitiva, a una injusticia estructural del sistema; “el alumno se encuentra más directamente expuesto al juicio escolar, ya que en su misma estructura, la competencia escolar lo constituye en el único responsable de su propio recorrido” (Dubet y Martuccelli 1999: 248).

Si no eres bueno es que has escogido mal. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 434).

A mí, si me pasa eso, yo sentiría que he fracasado yo. [...] Al final, lo que dice (nombre de compañero), que si tú... aunque no hayas sido culpable, aunque haya sido por lo de los padrinos y eso... pero al final te sientes mal tú porque dices, ¡jo, pues igual si habría hecho esto antes no me tendría que estar lamentando ahora! (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 436).

Pasamos así del discurso de la heteroafirmación al discurso de la autoafirmación. Con el discurso de la heteroafirmación, que es el de la elusión del sentido de la responsabilidad por los acontecimientos vividos y por las formas de ser, tanto el éxito

como el fracaso encuentran su justificación no en el propio individuo, sino en el entorno social que ha permitido tanto el uno como el otro (Revilla 1998: 79).

Por su parte, el discurso de la autoafirmación es el de la responsabilidad individual sobre los acontecimientos y sobre la propia forma de ser porque es la persona quien tiene la última palabra para decidir, finalmente, lo que quiere ser o hacer. Esto se hace extensivo a los éxitos y fracasos de las formas propias de ser y de actuar (ibídem 1998: 80). Así, si la libertad individual es fuente de satisfacción por lo positivo y valorable de la persona siendo y actuando de forma autónoma, también es la fuente de un sentimiento de culpabilidad por aquello que no ha salido bien o por aquella parte de la identidad que resulta negativa o disfuncional (ibídem 1998: 80).

En cualquier caso, este cambio de discurso rompe la ficción del “todos pueden si quieren” mientras se destapa la responsabilidad de cada uno puesto que ya no sirven las explicaciones sociales relativas a las desigualdades, ni existe un equivalente al espíritu deportivo en el que lo importante es participar.

Algunos alumnos anhelan ese espíritu lo que demuestra un intento de protegerse y parapetarse tras la frustración para alejar, en última instancia, el sentimiento de fracaso y humillación.

¿Que te has esforzado y no has llegado? Yo estaría orgullosa. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 486).

Hay otros que no logran construir parapetos que los protejan convenientemente y, al final, el sentimiento de fracaso se revela con toda su crudeza asociado a la culpabilidad, la angustia, la tristeza.

Me siento triste. Yo me siento triste aunque sé que mi madre no me va a decir nada, ¿sabes?, porque sabe que no valgo para estudiar y me voy a ir al CIP. Pero me siento triste por dentro porque digo, ¡jo, yo podría haber aprobado más si hubiese querido! Pero lo que pasa es que me distraigo. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 460).

Sí. Porque encima yo, la mayoría de las clases hago que me echen, ¿sabes? Y pudiendo estar ahí, y aunque sea callada, ¿sabes?, si escucho pues me entero de algo. Pues nada, hago que me echen porque lo veo más fácil. Veo más fácil

estar por ahí. Y luego me dan las notas y me arrepiento. Y quisiera volver atrás pero sé que volvería a hacer lo mismo. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 461).

En un estudio sobre la representación social que tiene la comunidad educativa sobre el fracaso escolar (Marchesi y Lucena 2001, citado en Marchesi 2006), se preguntó a alumnos de secundaria sobre las causas de dicho fracaso. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que, desde el punto de vista de los propios alumnos, la razón principal del fracaso es siempre la misma: no esforzarse lo suficiente.

Tabla 8. Causas del fracaso escolar en función del autoconcepto académico del alumno.

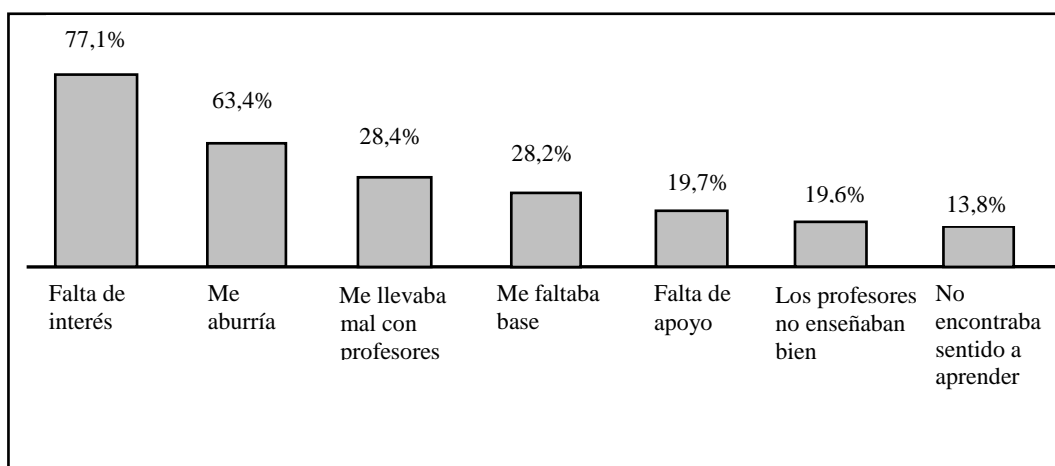
	Notas buenas	Notas malas
Los alumnos no se esfuerzan	82,5%	76,1%
Los alumnos tienen poca capacidad	6,5%	5,4%
Los profesores no adaptan la enseñanza y los contenidos son poco interesantes	6,5%	16,3%
Los padres no ayudan	4,5%	2,2%

Fuente: A. Marchesi y R. Lucena 2001. Citado en Marchesi 2006: 52.

Se hizo una pregunta similar a los alumnos de programas de Garantía Social (Marchesi y Lucena 2002). En este caso, se les preguntó por las causas de su fracaso presentándoseles, como alternativa de respuesta, doce opciones relacionadas con su actitud personal, con los profesores, con el centro o con su familia.

Como se puede comprobar (**Gráfico 10**), hay dos respuestas que destacan con claridad sobre las demás: la falta de interés por los estudios y el aburrimiento en las clases. “La primera coincide con la opinión de los alumnos de secundaria. La segunda, en cambio, atribuye a la enseñanza que reciben el origen de sus problemas. Posiblemente, la falta de interés por aprender está relacionada también con el interés que suscita lo que se enseña. De ahí la elevada elección del aburrimiento en las clases” (Marchesi 2006: 55).

Gráfico 10. Causas del fracaso escolar según los alumnos de Garantía Social.



Fuente: A. Marchesi y R. Lucena 2002 Citado en Marchesi 2006: 55. Se recogen las opciones seleccionadas por más del 10 % de los alumnos. La suma es mayor que 100 porque cada alumno podía señalar tres opciones.

Como en el caso de los estudiantes analizados por Marchesi, también los jóvenes analizados en nuestra investigación utilizan para racionalizar su fracaso escolar argumentaciones basadas en rasgos individuales tales como la ausencia de cualidades intelectuales y/o la ausencia de trabajo.

Que pienso que no valgo nada porque estoy en esta clase porque no he podido... [...] Pero, ¿por qué ha sido? Porque somos unos vagos. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 486).

También en esta línea de interpretación del fracaso desde la angustia y la culpabilidad individuales, puede entenderse que los alumnos de diversificación expresen un rechazo explícito a reconocer públicamente que son “diferentes” a los otros.

[Hablando de decir en público que va a diversificación] A mí hay veces que me da vergüenza. [...] Porque no sé, me siento... No sé [...] No. Porque no me gusta que la gente hable, ni que piense nada de mí, ni que me tenga que... (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 548).

Yo también pensaba eso. Por eso me quería... Yo no me quería apuntar a diversificación por eso. Todo el mundo, todo el mundo decía que diversificación

era para tontos. No quería, y no quería por eso. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 549).

Una segunda pregunta incluida en la investigación de Marchesi y Lucena (2001) se refería a la respuesta que la sociedad manifiesta hacia los alumnos que fracasan en sus estudios.

Tabla 9. Respuesta de los alumnos a la pregunta “La sociedad trata injustamente a los alumnos que fracasan”, en función de su autoconcepto académico.

		Notas buenas	Notas medias	Notas malas
La sociedad trata injustamente a los alumnos que fracasan	Muy en desacuerdo			
	En desacuerdo	30,6%	25,1%	22,7%
	Indiferente	43,2%	38,2%	33,3%
	De acuerdo			
	Muy de acuerdo	26,2%	36,7%	44,0%

Fuente: A. Marchesi y R. Lucena 2001. Citado en Marchesi 2006: 53.

Las diferencias entre las respuestas de los alumnos con buenas notas y las de aquellos que obtienen peores calificaciones son en este caso significativas. Los alumnos con malas calificaciones creen que la sociedad les trata injustamente, opinión que no comparten los buenos alumnos.

También los estudiantes de nuestra investigación se hacen eco de un sentimiento de rechazo por parte de la sociedad cuando relatan las ocasiones en que se sienten discriminados e infravalorados por otros estudiantes.

A ver, nosotros estamos en tercero B pero se piensa todo el mundo que somos los tontos del instituto. [...] Diferentes, los marginaos [sic] del instituto. [...] Lo que nadie quiere, vamos. [...] Pero hay gente que se piensa que estamos en... Pero hay gente que se piensa que por estar en diversificación, tío, eres menos listo que él. Eso lo piensa mucha gente. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 547).

La gente se piensa que somos tontos por estar en diversificación. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 677).

Sí, pero hay gente que sigue pensando así. Yo antes iba con unas personas que ellas no sabían que yo estaba en diversificación. Fue a principio del curso. Y empezaron a decir, porque estaban hablando de eso, y empezaban a decir, “porque la gente que va a diversificación es mongola, porque son tontos todos y van allí porque no tienen cerebro”. Y ellos habían salido del instituto que no hacían nada en clase, y no sé qué y no sé cuántos. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 548).

Yo repetí dos veces, o sea, hice cuarto de la ESO y suspendí. Y volví a repetir cuarto de la ESO y suspendí otra vez. Y entonces yo me fui del colegio porque no iba a hacer tres veces el mismo curso. ¿Para qué? Y eso. Yo tenía un novio que era un poquito, era así... dos años y medio aguantándole. Dos años y medio aguantando. Y como él iba a bachiller y todo, que no sé quién iba peor en clase, pues como yo iba mal en clase y eso, pues me decía movidas. Y yo, como no tenía el graduado... Pues se supone que si no tienes el graduado eres una subnormal. (C₃G₆ CIP. Anexo: 565).

La novia de mi hermano tiene el graduado. Y sí, está estudiando para laboratorio de no sé qué. [...] Y por el simple hecho de que yo estudio en un CIP, se cree que es superior a mí. Pero es que... vale, yo estoy en un CIP y estoy estudiando y tengo mis exámenes que me he sacao [sic] mi graduado, ¿sabes? Y que yo me lo he peleao [sic]. Y ella está, sí, está en un bachiller, pero sale de los cojones porque está dejando seis. Y luego me hace sentir como que soy menos por cualquier cosa. Quema. (C₃G₆ CIP. Anexo: 566).

Algunos se esfuerzan por exorcizar individualmente ese sentimiento desarrollando un discurso que salvaguarde su identidad.

Mira, mira. Si estamos en el ciber sentaos [sic], allí todos aburridos, y dices, “¿tú en qué curso estás?”, a mí me da igual decir que estoy en diversificación, porque me da igual. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 548).

A mí me preguntan y digo, “yo a diversificación, ¿y qué?, ¿hay algún problema?”. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 548).

Pero cuando los discursos y actitudes individuales no son suficientes, se aborda el problema como colectivo. Entonces se identifican positivamente como grupo frente a otros.

Sí. Por envidia. [...] Y gente que quería entrar y que no ha entrado. [...] Y por eso nos llaman tontos. [...] Yo estoy orgulloso de estar aquí. [...] Porque nuestra clase tiene juegos, tiene... Y tenemos mogollón de oportunidad para hacer mogollón, muchas cosas. [...] Y nos vamos a sacar el graduado. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 482-483).

Otra salida posible consiste en despegarse de la lógica de los resultados escolares mediante una doble estrategia. Por un lado, se niega la rivalidad.

Rivalidad con las demás por las notas yo creo que no. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 418).

Sí, sí. Es que cuando sacas buenas notas, pues tú te sientes bien. Lo que pasa que yo creo que aquí hay competición de a ver quién deja más. [...] Pero además, si sacas muy buenas notas, después te critica mogollón de gente. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 502).

Por otro lado, aquellos alumnos que no logran superar las barreras de rendimiento impuestas por la escuela, intentan desarrollar estrategias individuales de búsqueda de *identidad sustitutiva* (Hopf 1980). Se trata de una estrategia de defensa y reconstrucción de la autodefinición del individuo por la cual los intereses se desplazan a niveles de competencia extraescolar: “ser buen deportista”, “ser grande, saber de la vida”, o antiescolar: “ser liante”, “romper reglas”, “pasar de los profesores”.

Porque me han hecho ver, me han dao [sic] muchas hostias y eso. Y luego ella es la típica que... Yo, por ejemplo, el día de mañana pues... Sí, yo he trabajao [sic] cuidando niños, pero sé trabajar, sé dónde ir. Si me voy de casa sé qué tengo que hacer. La comida igual no, pero bueno. Pero sé desenvolverme en la vida. Pero a ella le quitas a su papá y su mamá y se le cae el mundo encima. Y por ejemplo, o sea, tiene muchos más cojones una que le han dao [sic] hostias y que tiene que buscarse la vida porque ha aprendido a base de hostias, porque es así, a una que está con su papá y su mamá. Eso ahora, y cuando tengas cuarenta años a ver qué haces. (C₃G₆ CIP. Anexo: 566).

No. Pasar por mala nota es salir del instituto a lo grande, chaval. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 503).

Pues eso, no sé. Pues que la están liando todo el rato en clase, y pues que la lían bien, o sea, pa [sic] reírse. [...] Ya. Lo que pasa es que es así. Es una manera de dar la nota, de decir, ¡venga, yo estoy aquí!, ¡venga, aupa yo! [...] Muchos

dicen, esta clase, este año, pues me voy a crecer yo, ¿sabes? La voy a liar para poder tener un grupillo y tal. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 496).

2.2.- Los roles desde la subjetividad.

2.2.1.- La construcción del expediente escolar y el oficio de alumno.

En el capítulo dos describíamos algunas de las características que definieron la escuela de la modernidad, en particular, de la modernidad organizada.

Aquella escuela, auspiciada por el Estado bajo el amparo funcional de la sociedad industrial, era un claro fruto de su tiempo. Los edificios escolares mediante los cuales el Estado “socializó” la enseñanza obligatoria, y que aún son visibles, se parecían a las naves industriales, es decir, espacios rectangulares con amplias cristalerías de iluminación exterior, apoyadas en el interior por iluminación fluorescente. La escuela-fábrica era un espacio docente para fabricar “en serie” graduados escolares: una enseñanza planificada, serializada y homologada que lograra un producto estándar, clónico e igual.

La escuela-fábrica estaba llena de rectángulos: rectángulo de la clase, de los pasillos, de las pizarras, de los pupitres, y hasta de los libros. Era la geometría plana del racionalismo cartesiano (Foucault 1999). En su núcleo interior, el aula era como una capilla, con su estructura rectangular de bancos-pupitres, situados de cara a la celebración que se hacía en la mesa-altar, estando el profesor oficiando desde su cátedra (silla), con la pizarra y los cuadros como retablo (imaginario docente) (Trilla 1986).

Desde esta perspectiva, podemos entender el aula como un espacio escénico, como un decorado¹⁷. Los objetos de este espacio poseen un valor y un significado simbólico. Un

¹⁷ En realidad todo ámbito institucional posee las características de un escenario. Como ha señalado Balandier (1994) lo social, lo político y lo institucional responde a una escenografía simbólica que precede incluso a la aparición del teatro como espacio específico. Erving Goffman es el autor que mejor ha estudiado la vida social como una representación dramática. En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Amarrotu, Madrid, 1987) descubre la escenografía social que se refleja en el ámbito del espacio escolar y, en particular, en el aula. Para entender lo que Goffman quiere poner de manifiesto basta con escuchar la conversación que el maestro veterano mantiene con el joven que acaba de graduarse: “No deje que los alumnos le saquen ventaja, porque está perdido. Yo siempre empiezo mostrándome duro. El primer día que llego a una clase nueva les hago saber quién es el jefe [...] Usted tiene que comenzar así; entonces puede aflojar gradualmente, sobre la marcha. Si se muestra blando desde el comienzo, cuando trate de ponerse severo no harán más que mirarlo y reírse” (Goffman 1987: 23-24). Lo que se le está

espacio en el que cada cosa posee su lugar y se define por la posición que ocupa en relación con las demás, un espacio en el que hay unas reglas que nunca se ponen en duda (Trilla 1986).

Esta escuela se basaba en tres prerequisites básicos. Por un lado, se afirmaba un principio educativo central (la formación del ciudadano y del hombre íntegro de las humanidades) hacia el cual convergían la organización, los métodos y los programas. Por otro lado, se afirmaba la existencia de una distancia entre cultura escolar y sociedad de modo que la escuela se dirigía a los alumnos que debían dejar en la puerta del centro escolar todo lo “privado” y afectivo. Por último, la escuela atendía públicos homogéneos, en un ajuste entre ofertas y demandas, entre maestros y alumnos, en virtud de una segregación escolar que reflejaba una segregación social (Dubet y Martuccelli 1999: 203-207).

Estos ajustes ya no se producen hoy. La masificación escolar ha conducido a la necesidad de enfrentar directamente la diversificación escolar de modo que el ajuste previo de expectativas de maestros y alumnos se rompe. Igualmente se modifica la significación de los diplomas y su utilidad. De ser un bien escaso, el diploma ha pasado a ser un bien indispensable de modo que su falta se constituye en una desventaja. Este hecho ha incrementado el carácter utilitario de los estudios. Se fractura así el modelo institucional puesto que el sentido de los estudios se determina por la adquisición de bienes escolares útiles y no por los valores y los contenidos culturales de la educación. La escuela funciona más como mercado que como institución (Dubet y Martuccelli 1999: 207-208).

Por otro lado, las nuevas exigencias sociales, en particular aquellas asociadas con las nuevas formas de organización del trabajo, conllevan la diversificación de los objetivos educativos. Ya no basta con la formación del ciudadano y del hombre íntegro de las humanidades. Hay que atender también a las exigencias de eficacia y adaptación a las nuevas necesidades económicas (ibídem 1999: 210).

proponiendo al nuevo maestro, según Mélich (1996), es que, al igual que un actor en una obra dramática, se aprenda un papel, un rol. Para que esto pueda llevarse a cabo son necesarios toda una serie de elementos que Goffman se encarga de describir: la fachada (parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado) y el escenario (incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico).

Finalmente, la masificación rompe la barrera entre la escuela y la sociedad. Las relaciones del centro escolar con el exterior ahora son abiertas en varios sentidos. Por un lado, “la relación entre el hogar y la escuela ha cambiado y los padres (sus creencias y estilos socializadores) se incorporan a la escuela de un modo inaudito en las viejas escuelas” (Bernstein 1988: 70). De la misma manera, aumenta el número y la variedad de adultos no escolares que de un modo u otro tienen relación con el centro escolar. Por otro lado, la cultura y la vida juvenil, durante mucho tiempo mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpen en ella (Bernstein 1988: 70 y Dubet y Martuccelli 1999: 209) con lo que los problemas sociales surgen en el seno mismo del centro escolar y del aula.

Todos estos factores modifican la forma en que tradicionalmente se venía regulando la relación pedagógica y en especial la estructura de roles en que aquella se basaba.

Los roles son modelos de comportamiento acordes con situaciones que han quedado previamente definidas. Suponen la existencia de sujetos fundamentalmente integrados que desarrollarán su papel con un nivel mínimo de disentimiento (Unceta 2003).

La colectividad que es la escuela está formada por dos roles: el de quienes van a aprender y el de quienes van a enseñar¹⁸. Ambos roles son inseparables: no puede darse el uno sin el otro, se definen mutuamente. La escuela, para existir como tal institución, requiere de la presencia de ambos roles. No obstante, las dos funciones no presuponen necesariamente a la escuela. El maestro de escuela es sólo un tipo de docente, como el escolar lo es de discente. Cuando las funciones de educador y educando quedan escolarizadas, adquieren una peculiaridad especial condicionada por el marco institucional donde se ejercen. Pero además, las variaciones de ese marco afectarán a las funciones. Esto significa que la figura de maestro y la de alumno, y la relación entre los dos, se singularizarán según el tipo de escuela de que se trate, según la época y el lugar, y según la pedagogía que se asuma (Trilla 1986).

¹⁸ La separación entre ambos roles puede ser tan extrema que a veces ocurra lo que señalaba perspicazmente Benjamín (1974), que las dos totalidades, empeñadas en un juego de escondite, pasen una junto a la otra sin verse jamás.

Era precisamente en esa estructura de roles donde la escuela de la modernidad se jugaba la legitimación desde el punto de vista de sus actores. Sin embargo, cuanto mayor es la crisis de legitimidad y la pérdida de sentido de la institución, y menor la adhesión de los individuos a la misma, más difícil resulta la identificación con el rol y su desempeño. En ese momento, es precisamente en la distancia del rol, e introduciendo la lógica subjetiva en el desempeño del mismo, donde se juega la legitimación de la institución desde el punto de vista de los actores, en especial, de los alumnos.

El modelo institucional clásico se basaba en una concepción del rol del alumno definido desde la pasividad como destinatario de un conocimiento al que podía acceder precisamente a través del cumplimiento adecuado del rol predefinido. Esta coincidencia entre el alumno y su rol se constituía en la condición de posibilidad para el desarrollo natural y no problemático del rol. Sin embargo, como señala Unceta (2003: 71), “el impacto de un marco más amplio y vitalmente contradictorio que se manifiesta en una multiplicidad de formas de acceso a la información y al conocimiento, y en la ampliación y diversificación de valores sociales muchas veces contrapuestos”, ha generado que el proceso de vinculación de los alumnos con la institución se desarrolle cada vez menos a partir de la identificación con el rol y más desde la distancia al mismo.

En la medida en que en la estructura de roles que es la institución escolar, el rol del alumno cobra sentido a partir de su contrario, esto es, el rol del docente, y viceversa, la puesta en distancia de su rol lleva al alumno, necesariamente, a cuestionar o revisar críticamente el rol docente y la interacción que con él pueda establecer en la relación pedagógica.

Luna (1994, citado en Sandoval Flores 2000: 288) habla de la existencia del *expediente escolar* como una construcción, informal y no documentada, que los docentes hacen de cada uno de sus alumnos. El expediente escolar recoge aquella información que les permite tomar decisiones para orientar la enseñanza y mantener el orden en función de las particularidades de los sujetos con los que trabajan.

Si bien la construcción del expediente del alumno por parte del docente puede tener algunas limitaciones por el simple hecho de que puede resultarle difícil conocer en profundidad a todos y cada uno de sus alumnos, éstos están en mejor disposición, por razón de número, para construir el expediente de cada maestro. Este expediente suele

iniciarse a principios de año cuando ponen a prueba la resistencia de los docentes hasta percibir de qué tipo son y si cumplen o no con sus expectativas. En esta evaluación se incluye “la forma en que trabaja, su nivel de exigencia o permisividad, sus prioridades para calificar, su carácter, su nivel de compromiso o desapego al trabajo (...)” (Sandoval Flores 2000: 288).

Usando esta información, los alumnos pueden regular su conducta ante las exigencias de los docentes e incluso influir en la orientación de la clase y sus normas. En cualquier caso, como señala Sandoval Flores (2000: 289), esta información circula entre los alumnos y va definiendo el prestigio de los docentes así como las actitudes que los grupos asumen ante ellos.

No sé. Nosotros sabemos cómo comportarnos con cada uno. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 713).

Sí, para saber con quién puedes hacer una cosa y con quién puedes hacer otra. [...] Y con quién te puedes rebelar. Con quién te rebelas. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 468).

Pero, hay que saber de qué palo van los profesores. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 516).

En la construcción del expediente del docente, una extensa experiencia escolar juega a su favor pues les permite desarrollarlo de forma rutinaria, casi intuitiva.

¡Vamos! Con verles ya sabes, ya sabes cómo te tienes que comportar con cada uno. [...] Das una clase con ellos y ya sabes cómo son. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 657).

Desde el primer día ya sabemos... con éste, ¡va, hay que pasar!, y con éste hay que hacer todo. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 443).

Sí. En dos días ya están todos... Un estudio general y luego ya sabes cómo te puedes comportar. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 627).

La construcción del expediente escolar de los docentes no es sino una parte del proceso de construcción del *oficio de alumno*.

El aula es un medio de vida especial inserto en una organización burocrática. En este medio, “en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto ‘indígena’ de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias al haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela (en definitiva) se aprende el oficio de alumno” (Perrenoud 1990: 218).

Aprender este oficio, señala Alain Coulon (1995: 159), es imprescindible para sobrevivir en el medio porque “si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo” En este proceso de hacerse alumno pueden distinguirse, siguiendo a Coulon, tres fases:

1.- el tiempo de alienación o extrañeza en el que el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás.

2.- el tiempo de aprendizaje, donde el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume.

3.- el tiempo de afiliación, periodo en el que se observa ya un relativo dominio que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas.

Por lo tanto, el aprendizaje del oficio de alumno se logra, en definitiva, cuando se ha logrado la afiliación, es decir, cuando el alumno “sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha identificado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él” (Coulon 1995: 161).

En definitiva, el concepto de oficio de alumno está ante todo definido como el aprendizaje de las reglas del juego escolar. El “buen alumno”, señala Sirota (1993: 89), “no es sólo el que es capaz de asimilar los saberes y los saberes-hacer complejos. Es el que está además dispuesto a ‘jugar el juego’, a convertirse en un indígena de la organización escolar”.

Este proceso de adaptación/afiliación en que consiste la adquisición del oficio de alumno, se inicia en el mismo instante en que el estudiante ingresa en la institución escolar pero adquiere connotaciones específicas en el tránsito a la enseñanza secundaria.

El ingreso a la secundaria marca un cambio en los saberes prácticos de los que los alumnos se habían apropiado en su paso por la escuela primaria. Se inician otros aprendizajes como el tener que responder a maestros distintos con exigencias variadas, o atender a nuevas demandas como el control de sus calificaciones y aprendizajes (Sandoval Flores 2000: 281-282).

Así, la escuela secundaria no es de entrada un ámbito cordial para los nuevos alumnos. Gimeno Sacristán (1996) señala que las discontinuidades o rupturas entre niveles escolares tienen su base en la diferencia existente entre las culturas escolares correspondientes a cada nivel. Por ello, el paso de primaria a secundaria constituye para los estudiantes un proceso de transición que deben afrontar transformándose, adaptándose a las nuevas condiciones para sobrevivir. Una transición de este tipo siempre supone una ruptura que produce perplejidad, inquietud, zozobra, transformaciones y procesos de adaptación personal.

Pero este proceso de adaptación no es una interiorización automática. Implica también una lucha por ajustar los nuevos saberes a sus condiciones particulares, sus expectativas, intereses y exigencias. En este sentido, los estudiantes son también interlocutores y partícipes en la construcción social cotidiana de la escuela. Interlocutores porque aunque se les coloque en un papel subordinado, se requiere construir acuerdos con ellos, generalmente implícitos, para que las actividades escolares marchen. Partícipes, porque al lado de los sujetos con autoridad jerárquica en la escuela, los estudiantes son parte importante del armazón que da vida a cada centro y aula (Sandoval Flores 2000: 282).

Analizar esta influencia estudiantil implica mirar a los estudiantes actuando en las condiciones objetivas del mundo escolar. Pero sobre todo implica no pensar en ellos como un sector homogéneo, pues entre los estudiantes encontramos tanto los que se adaptan como los que se resisten, los que chocan y los que colaboran, los que sobreviven y los “problema”. Es decir, no es una “cultura estudiantil” vs. una “cultura escolar”, sino

una dinámica que se genera entre saberes culturales disímbolos que se encuentran y se negocian en el espacio escolar (ibídem 2000: 283).

Por lo tanto, aunque la tendencia sea mirar al estudiante como un rol, y como tal impersonal, hay que reconocer que, en la experiencia escolar, el estudiante aprende las estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales de la institución, adquiere el oficio. En este proceso de apropiación del oficio, el estudiante conoce por su propia experiencia, o por mediación de la de otros que hace suya, aquellos signos y símbolos necesarios para desenvolverse con corrección dentro de la institución y en la interacción con sus agentes. Así, aprende con qué docente se puede tener confianza y de quién desconfiar, cómo ganarse a cada profesor, cómo burlar las vigilancias y controles, y un largo etcétera de saberes prácticos (Baeza Correa 2002).

Mediante el expediente docente que el estudiante elabora en el desarrollo del oficio de alumno, el rol del docente se ve afectado en su esencia. Cabe señalar que en el juego institucional clásico “el maestro, como el cura, encarnaba principios que lo sobrepasaban y a los cuales agregaba su talento y su carácter. El rol se colocaba delante de la personalidad” (Dubet y Martuccelli 1999: 211).

Por el contrario, la desinstitucionalización a la que nos hemos venido refiriendo repetidamente a lo largo de este trabajo, “proyecta las relaciones interpersonales y subjetivas a la vanguardia de la escena” (ibídem 1999: 211). El efecto más inmediato de este proceso es que los estudiantes, cuando evalúan el rol docente, insisten en los aspectos personales del desempeño. Del mismo modo podemos señalar que lo que evalúan, sobre todo, es la persona que lo construye. Se habla así de su personalidad, de su carácter, de su capacidad de motivación, de su capacidad para entender las situaciones particulares de sus alumnos, etc.

Parece obvio que el rol docente se descompone para reconstruirse bajo vectores sociales novedosos. Las razones para este proceso de reconstrucción son de índole práctico: para dar solución a las nuevas condiciones en que se desarrolla la actividad docente cuando el maestro ya no puede apoyarse en públicos cautivos y cautivados.

Siempre nos amenazan con eso y ellos no tienen que decir nada porque..., como quien dice, hay gente que viene obligada. Porque hay gente, yo por ejemplo, yo ya podía no estar aquí. O sea, yo si quiero podía estar ahora mismo en el CIP o

haciendo otra cosa. Pero claro, mi madre quiere que saque un... aunque sea el graduado, y luego haga un grado medio y que me vaya ya. Y es que hay profesores que tienen que entender que estás aquí por tus padres, y siempre te termina hartando y te terminas agobiando de una forma que mandas todo a la mierda (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 441).

En este nuevo contexto, “la `motivación´ de los alumnos debe ser construida por el maestro, que ya no puede limitarse a cumplir con su papel. Tiene que construir anteriormente el andamiaje de la relación que le permitirá cumplir con este rol (...). Por otro lado, el maestro también debe jerarquizar y combinar las metas de la enseñanza. Ya no puede trabajar en un sólo registro por el hecho de que debe realizar tareas contradictorias: asegurar la integración del grupo, jerarquizar los desempeños y velar por la personalidad de los individuos” (Dubet y Martuccelli 1999: 211).

Esto no significa que haya desaparecido totalmente la demanda de construcción del rol del profesor por parte de sus alumnos. De hecho, esta demanda existe porque si bien no soportan a aquellos profesores que sólo hacen valer su rol tradicional,

Ah, y hay otros que son demasiado estrictos y en cuanto les dices algo, ¡uf!, ¡uf!, ¡uf! [...] “¡Voy a llamar a tu casa!” “¡Te voy a echar!”. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 441).

tampoco soportan a aquellos profesores que no ponen límites,

También tiene que ser estricto, ¿eh? Porque tenemos uno de euskera que no es nada estricto y mira cómo nos va. [...] Tiene que ser un poco estricto y que nos sepa llevar. [...] Pues que nos sepa llevar es por ejemplo que, el de euskera mismamente, que no nos sabe llevar porque hacemos lo que nos da la gana en clase y siempre nos echa. No hacemos nada en su clase, no aprendemos nada. En cambio, si nos sabe llevar, pues vale, hacemos cosas, pero también podemos estar hablando de otras cosas. Aparte de hacer lo que estemos dando, pues nos sabrá llevar de tantas formas que al final nos acaba gustando esa asignatura (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 440-441).

o que olvidan la distancia que separa necesariamente la posición de poder del profesor de la subordinada del alumno, o juegan con esa distancia a su conveniencia.

A mí no me gusta ese que va de coleguita. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 516).

Es que eso es según cómo sea el profesor. Porque si te está haciendo todo putadas, no sé, que te pone tres exámenes seguidos al día, y luego te viene de colega y te está, te está rompiendo dos semanas de esto, dices, ¡que a mí no vengan a mí aquí...! (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 713).

Van de que se preocupan por ti a veces, tío. Y dices, ¡pero a dónde vas si...! [...] Y que te están haciendo un favor. Parece que siempre te están haciendo un favor. [...] Ah sí, van de... ¡este año no te echo de clase, eh!, ¿no te parece que te estoy haciendo un favor? ¡Pero a dónde vas! (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 732).

La autoridad que emanaba automáticamente del hecho de ser profesor, del rol, ha desaparecido. Ahora deben ganársela por su propio desempeño. De hecho, en el docente recae la responsabilidad de motivar a sus alumnos. El resultado es que el profesor puede hacer que una asignatura sea la mejor o la peor.

Sí. Es que una asignatura depende del profesor. [...] Puede ser o la mejor o la peor. [...] Sí. Depende de cómo la enfoque. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 642).

Y que sea divertida también. [...] Eso es, eso es. Depende de qué profesor, de cómo dé la clase. [...] Porque por mucho que no te guste una asignatura, si ese profesor sabe darla pues estás más atento. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 711).

Pero lo que tenía que hacer era que los alumnos tuvieran ganas de venir a clase, de trabajar, de estudiar, de eso... Pero es que viene la gente sin ganas de nada. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 440).

Los profesores que son evaluados positivamente son aquellos que proporcionan a sus alumnos un cierto grado de autodeterminación. Es decir, esta buena consideración guarda escaso correlato con el hecho de que el profesor enseñe esto o aquello.

Pero aparte, no sé yo bien tampoco, pero que a la ESO, los profesores con tener una carrera y aprobar lo que es una oposición ya entras, pero no tienes por qué saber enseñar. [...] Que no tienen ni idea de enseñar. Saben de lo que enseñan pero no saben cómo. [...] Un profesor puede saber mucho de lo que sepa, pero si luego no sabe enseñarlo no sirve de nada. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 662).

Tiene que ver básicamente con el modo como el profesor interactúa con los estudiantes (Feito Alonso 2003: 74). Dar confianza, interesarse por ellos, tratarles como personas, son algunos de los rasgos mejor evaluados.

El trato igual, porque hay unos que te dan más confianza. [...] Eso es. Y cómo dan la clase también. [...] Eso es. Porque hay algunos que tienen una forma de dar clase que es mogollón de monótona. Es, ¡uf!, que te empiezas a aburrir ahí. Estás una hora entera sin saber lo que ha dicho [...] Algunos no se involucran en lo que pienses ni... Te sueltan el rollo y punto. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 492).

Te respetan. [...] Te saben tratar más o menos como algo así, ¿no?, como una persona igual a ti. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 422).

A mí me gustaría tener un profesor con el que poder hablar de yo qué sé, de cosas [...]. De confianza, sí. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 544).

No hay demasiada confianza. [...] Pero también ellos van a lo que van. Van a las clases. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 473).

En esta línea, los estudiantes establecen una clara distinción entre aquellos profesores que se limitan a cumplir el rol, algo que los alumnos identifican con una suerte de falta de vocación que se refleja tanto en el cumplimiento rutinario de su tarea, como en la negligencia en dicho cumplimiento,

Sí, yo creo que sí. Yo opino que tiene que haber de todo tipo, ¿no? Pues eso, pues de la misma manera que hay gente que simplemente viene aquí, da la chapa las seis horas y se va, pues otra gente, pues eso. [...] Sí, porque hay gente que es eso, que es que, ¡uf!, que viene de mala hostia desde por la mañana y vuelve de mala hostia al día siguiente también. [...] Porque yo creo que no le gusta el trabajo, tío. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 493).

En que no explican bien. No, no es que no explican bien, o sea, no es el plan de que te lo explican mil veces, es que no explican como con gusto. Explican como que ¡esto es así! Es su trabajo. [...] Hay poco profesores que explican ahí, o sea, que te interesa lo que estás escuchando. Hay otros que se ponen a hablar y punto. [...] Hay unos que vienen a hacer su trabajo. No, no quieren establecer ningún tipo de relación con nosotros. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 642-643).

¡Vienen porque hay un sueldo! [...] No. Quitando uno, (nombre de profesor), que se preocupa por nosotros, que parece nuestro padre. Los demás... (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 543).

Para trabajar de profesor tienes que tener un poco de vocación así. Porque no es como ir a, no sé, ser secretaria. Vienen aquí, se montan su rollo y se van. Eso tampoco tiene que ser así. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 662).

Esa se pira pa [sic] casa cuando le sale del... [...] A esa le da igual no venir a clase un día. Y luego a clase viene... [...] No. Vino y se largó. [...] Y se fue. Y al día siguiente vino y dijo, “¡eh, que se me había olvidado venir a clase!”. [...] Sí. Esa con tal de no dar clase... (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 605).

Ellos quieren que su trabajo sea sencillo, que no haya estrés ni nada de eso. ¡Va, tú molestas, pues tú a la calle! Si no quieren estrés, que se hubiesen metido... (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 441).

Hacen su trabajo, cobran y se van. [...] No se preocupan. Es que no se preocupan. Si se preocupasen esto sería de otra forma. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 732).

de aquellos otros en los que detectan esta vocación.

Pasa que hay gente pues eso, que tiene la forma de dar clase de otra manera, pues diferente que los demás, como desde el punto de vista del estudiante, ¿no? [...] No es que se metan en tu vida, pero hay gente que, no sé, estás hablando, igual estás interrumpiendo una clase, y hay gente que te echa bronca y ya está. Es porque le estás interrumpiendo a él. Pero hay otras que te preguntan a ver si te pasa algo, por ejemplo los tutores o... (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 492).

Yo creo que al principio tienen vocación, pero luego ya, cuando llevan muchos años... [...] O al revés, o al revés ¿eh?, porque (nombre profesor), yo le sigo viendo... [...] Sí, (nombre profesor), cuando lo cuenta lo vive. [...] Lo cuenta... Es una pasada cómo vive lo de la historia. Es una pasada y tiene... ¿cuántos años llevará? Muchísimos. [...] Sí, pero eso es como todo. Depende cómo sea la persona en sí. Mira, (nombre profesor) tiene 50 años, o los que tenga, y sigue viviendo como dices tú. Y puede entrar uno de 20 que lo único que quiere es cobrar e irse de juerga. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 425).

Esta clasificación implica que aceptan “la actitud exigente de los profesores siempre y cuando los consideren eficientes y responsables, y se oponen a las exigencias que les hacen aquellos poco comprometidos con su trabajo. Es decir, se va creando una actitud de reciprocidad que depende de su percepción sobre el trabajo de cada maestro” (Sandoval Flores 2000: 287).

La exigencia de reciprocidad es especialmente sensible en la actitud ante las normas que rigen la convivencia en los centros y la fijación de límites en relación a esta convivencia.

No se trata de un cuestionamiento de las normas. De hecho, reconocen su valor para el proceso de formación personal.

Hombre, hay que seguir un orden. [...] Es necesario. [...] Necesario es, y aún así, parece en algunas clases que gobierna la anarquía, porque entras a tercero y así, y ¡me cago en diez! (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 413).

La postura crítica hacia las normas no se refiere tanto a su existencia como a su inconsistencia, falta de transparencia y arbitrariedad.

Pues, imagínate uno que falta o ha hecho pira cinco clases. Se lleva al consejo ese de evaluación, o eso, y le dicen “pues tienes que estar en los recreos durante dos semanas yendo a la biblioteca”. [...] Y después viene uno que ha faltao [sic] durante tres meses a clase, o sea, sin venir un día, y le ponen el mismo castigo. O sea, no sé, son... (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 660-661).

La inconsistencia e injusticia del sistema normativo se hace más evidente cuando se asocia a la existencia de un mandato que obliga a los alumnos pero no a los docentes.

Luego, también, si llegan tarde ellos, tampoco se les puede decir nada porque siempre les pasa algo. Y a nosotros, si llegamos tarde, parece que no nos ha podido pasar nada. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 441).

Tampoco se puede fumar en la jaula y fuman los profesores, ¿sabes? O sea, que si ponen normas por lo menos cumplirlas, ¿sabes? (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 444).

Ellos llegan tarde y no pasa nada. Llegamos nosotros y te comen. Ni te dejan entrar en clase ni nada. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 630).

No, no, las normas están para saltárselas. Pero si te las saltas, si se las salta un alumno está mal. Se las salta un profesor y no pasa nada. Uno se tapa la espalda con el otro, el otro se tapa, y al final, no ha pasado nada y el que está... (C₃G₆ CIP. Anexo: 559-560).

Cuando aquellos que por sancionarlas deberían ser los primeros en cumplirlas se saltan a voluntad las normas, se genera anomia institucional: se generaliza entre los alumnos la percepción de la existencia de un conjunto normativo que en teoría es válido para prohibir determinadas acciones y garantizar un mínimo de convivencia, pero que en

realidad no actúa como límite para ninguna acción. La sensación general es que toda regla es franqueable¹⁹ y, en última instancia, negociable.

Como todo es negociable la última palabra sobre lo que se puede o no hacer la tienen ellos, depende de cada uno: inicialmente de sus criterios éticos, finalmente de un principio de reflexividad asociado a su progresiva madurez,

Y para sacarte la cara a ti mismo, porque cuando eres pequeño no puedes. No, nunca piensas, ¡va, pues a éste que es mayor le voy a llevar la contraria! No, porque sabes que eres más inferior. Pero ahora, no sé. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 714).

que les permite valorar, siguiendo una lógica estratégica, las consecuencias de sus actos.

Pero las hacías porque no eras consciente. Porque yo hacía cosas pero porque no sabía lo que pasaba después tampoco. Y aquí, también, tienes que tener más cuidado porque sabes lo que viene después. Si haces algo mal pues sabes que te va a caer el marrón. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 714).

El desencadenante de esta toma individual de posición es la propia actitud del docente, más concretamente, el momento en que con dicha actitud el docente traspasa los límites que distinguen el espacio público del privado, el espacio del centro y el de la calle. Los alumnos tienen interiorizado el límite entre estos espacios y el juego de roles que se puede establecer en cada uno de ellos.

No, pero yo quiero decir, o sea, yo lo que creo que quiere decir es, por ejemplo, cuando estamos en el instituto los papeles cambian, o sea, ella es la profesora y yo soy el alumno, ella tiene razón y yo no. En cambio cuando estamos en la calle, los dos somos iguales. Pero dentro de este centro ella manda y nosotros nos tenemos que callar. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 443).

¹⁹ Debemos poner en cuarentena el discurso sobre el posible enfrentamiento con la autoridad escolar en la medida en que, en el contexto de la discusión de grupo, puede darse una competencia para demostrar quién es más en este enfrentamiento. Conviene en este sentido tomar las palabras de los estudiantes no tanto como demostración efectiva de la existencia de una ruptura con el orden escolar, sino como expresión de la existencia de un poder potencial de ruptura.

La trasgresión de estos límites se hace especialmente insoportable cuando les hace sentirse vulnerables porque ya no están más protegidos por el rol del alumno y lo que se destapa es su persona. En la mayoría de los grupos realizados esta situación se produce cuando los profesores traspasan el espacio público del rol para entrometerse o destapar la vida privada de sus alumnos.

Hay profesores que estamos en ética y tú cuentas. Estamos hablando del alcohol o lo que sea y tú cuentas tus problemas. Y dice que no va a salir de clase. Pero luego, cuando habla con tus padres, se lo cuenta. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 516).

Pero es que, por ejemplo, a mí no me gusta porque es que no. O sea, que en mi vida no se tienen que meter porque mi vida es mi vida, ¿eh? No son nadie para meterse en mi vida. Es que es verdad. No me conocen, o sea, es que no. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 685).

A mí lo que me revienta es cuando oigo a gente que ha visto a un profesor en la calle, estaba haciendo algo y le ha caído una bronca del copón cuando no es así. [...] Hombre, si yo estoy en la calle no me tienes que decir nada. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 424).

Son unos cotillas porque mi tutora le dijo a mi madre que yo iba muy provocativa en gimnasia porque se me veía esto de tripa. [...] Encima, eso. Se tienen que preocupar de cómo estudie, si estudio o no, no de la ropa que llevo y mierdas. [...] Pues sí me molesta. Yo, es mi cuerpo y yo llevo lo que me da la gana. No estoy en un colegio privado, no tengo que llevar uniforme. Yo llevo lo que quiero. No me dice ni mi madre lo que me tengo que poner y me lo va a decir una tutora de mierda. [...] Me la suda. Pero que no se meta en... Que se meta en sus cosas. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 608).

¡Si nos dicen con quién tenemos que ir y todo, eh! [...] Y conocen a mi novio y dicen, “¡va, ese es malo para ti!”, “¡con ese no vayas porque te va a estropear la vida, que es un drogadicto, que tú vas a terminar así!” ¡Joé!, pues fastidia, ¿sabes?, porque... (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 446).

¡Demasiao! [sic]. Hasta aquí, hasta aquí se han metido en mi vida privada. De decirme, “tú cuando te vas de aquí te vas a tu lonja”. ¡Ay va la hostia!, pa [sic] eso tengo una lonja, ¿no? Que más te da que vaya a la lonja. [...] Sí, también te van diciendo... A mí me decían siempre, “¡cambia de amistades!”. Porque yo en el (nombre de centro), me juntaba igual con la gente de dos años más mayor que yo, ¿sabes? Y bueno, siempre me decían, “¡vaya ambiente!”, “¡que vas a terminar siendo uno de ellos!”, no sé qué. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 734).

Ni se puede hacer extensiva la vida del aula a la calle, ni se puede traer al aula nada de la vida privada del alumno. Esto es lo que sienten, por ejemplo, cuando los profesores en lugar de juzgarles como alumnos les juzgan como personas, incluyendo a sus familias.

[Hablando sobre qué o a quién juzgan los profesores] *Y a tu familia. [...] Pues que no le educan, que no se preocupan por ella, cosas así.* (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 687).

Ah, sí, te empiezan a hablar de tus padres, ¿sabes? [...] En vuestra casa no os enseñan educación. Vosotros os habéis criado en una pocilga. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 456).

Si en el caso de la evaluación, la pérdida del rol como pantalla generaba un juicio que apelaba al estudiante como sujeto produciendo un sentimiento de fracaso y culpa, conjugado con cierto sentimiento de vergüenza, la pérdida del rol como fachada produce claramente un sentimiento de vergüenza que para algunos está convirtiéndose “en uno de los rasgos salientes de la experiencia de la modernidad” (Martuccelli 2007: 181). Se siente vergüenza en una sociedad sumamente individualista “cuando se deja transparentar algo que se quisiera esconder, y por lo cual uno se encuentra como disminuido o descubierto por los demás. La vergüenza proviene, pues, de la capacidad de los demás para desvalorizarnos, porque, de alguna manera, los roles fueron incapaces de establecer una pantalla suficiente entre ellos y nosotros” (Martuccelli 2007: 181)²⁰.

Éste es el sentimiento que parece prevalecer en los grupos, también, cuando señalan la falta de respeto con el que algunos profesores les tratan aludiendo a los insultos y las humillaciones como expresión de esta falta de respeto.

Porque a mí un día, por ejemplo, estábamos así... Y ésta y yo, pues por ejemplo, siempre somos..., yo, más que nada yo, las que incitamos a la gente a... Y un día, por ejemplo, pues me llamó payasa. Me dijo, “pareces la payasa de clase”. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 480).

²⁰ Las transformaciones sufridas en el desempeño de la labor docente también colocan a los profesores ante riesgos que los invalidan subjetivamente (Martuccelli 2007: 201). El fracaso de los alumnos es el fracaso de su profesor y cuando un docente se ve incapacitado para establecer una relación pedagógica normalizada en su aula, es su propia competencia profesional la que se cuestiona.

¿Eh? A pillarme, o sea, a pillarte. En clase me dejaba en ridículo delante de toda la gente. Éramos treinta y cinco personas en mi clase y había cuatro filas y luego había otras dos filas separadas de la clase que no estaban ocupadas por nadie. Entonces en esas cuatro filas estaban todas mis compañeras y yo estaba en esas dos filas, apartada de la clase, atrás del todo al lado de la papelera. O sea, ahí me tiré, ahí me tiré todo el curso. [...] ¿Sabes? Sí tú sola atrás del todo, ¿sabes? O sea, era en plan de que, pues claro yo ahí sola me aburría, a ver si me entiendes. Pues una de dos, o hablaba con mis compañeras o participaba en clase. Y las veces que intentaba participar en clase, ella me ponía... (C₃G₆ CIP. Anexo: 558).

Pues que te empieza a, no sé, a insultar. A éste sobre todo. [...] A (nombre de compañero) nunca le dejan hablar. Siempre que dice algo le dicen que es tonto, que no se entera y así [...] Claro, a él le faltan al respeto, pero luego él, si dice algo... [...] Hubo un profesor que le tiró los borradores. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 442).

Le dijo que era un inútil, que no servía para nada, que para eso que no fuera a clase. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 609).

Lo que sí parece evidente es que para estos alumnos el rol del docente no da derecho a humillar y perder el respeto a los estudiantes.

Sí. Es que el profesor se cree que tiene derecho sobre nosotros. [...] Yo creo que vale, que es el profesor, pero también yo creo que nos tienen que respetar a nosotros. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 422).

Luego, aparte, también te faltan al respeto. Y luego tú no les puedes faltar al respeto porque te ponen un apercibimiento o te mandan para casa directamente. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 442).

Claro. Ellos pueden decir lo que quieran, pero tú a ellos no les puedes decir nada porque también van y te ponen falta. [...] Porque son los que mandan. [...] El profesor te puede insultar a ti, pero tú al profesor no. [...] Una vez que yo estaba en (nombre de centro), que ahora creo que está cerrado [sic]... Está abierto pero vamos que no es un colegio normal. Y estábamos allí y vino un profesor que se llamaba (nombre de profesor) y era un tonto. Y estábamos en clase. Éramos solamente dos de cuarto y uno de tercero porque ya la gente se había empezado a ir y así. Y cogió el profesor, de repente, estábamos un día dando clase, y me coge y me dice, “¿qué pasa, que la mente no te llega para nada más?”. Tal y como suena, tal y como suena. “¿Y la tuya qué, tampoco te llega?”. Y me cogió y me echó a la calle. ¿Él me dice eso y yo no le puedo decir nada? (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 546).

No, es porque se piensan que como son profesores tienen más derecho que nosotros. [...] ¿Sabes? Es que piensan que simplemente porque tienen una mayoría de edad a la nuestra, ¿sabes?, ya son superiores, entienden más de las cosas. [...] ¡Que vale, sí, entienden más, claro que entienden más! (C₃G₆ CIP. Anexo: 558-559).

(Nombre de profesora), esta señora que estaba aquí, pues una vez me dijo, que no sé qué le dije, algo que tenía razón, y dice, “¿desde cuando tú y yo somos iguales?”. Dije, “los dos somos personas, ¿no?, los dos caminamos erguidos, ¿no?, los dos comemos así. Lo único que cambia es el puesto laboral, ¿no?, nada más”. [...] Ella me está diciendo yo soy mejor que tú. [...] Yo soy mejor que tú y tú eres una mierda. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 442).

Que los profesores empiezan a insultarte, no sé qué, y empiezan a decirte que no vas a valer nada en tu vida, que no sé qué. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 731).

Ante esta situación parten de sus propios principios de justicia y respeto por la autoridad (Payet 1992, citado en Martuccelli 2007: 274) para establecer una norma sagrada de reciprocidad: respetamos a los que nos respetan.

O sea, te tratan a ti con respeto, tú les tratas con respeto. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 659).

2.2.2.- Distancia de rol y tácticas del oficio de alumno.

La tensión que se percibe en la interacción entre roles se hace tanto más evidente cuanto más se degrada la situación escolar, cuando la escuela es vista y vivida como fuente de desdichas más que de satisfacciones, o cuando la presencia en el centro pierde el sentido.

Simplemente yo pienso que el saltarse las normas también es una forma de rebelarte hacia los profesores, ¿sabes?, de lo que te están haciendo a ti. Es una forma de rebelarte. Ya que no puedes ir donde, o sea, hacer lo mismo que ellos te hacen a ti o por el estilo, pues es una forma de rebelarte contra ellos. [...] Es una forma de decir que nosotros también estamos ahí, también tenemos nuestra opinión, también pensamos y también tenemos cosas. [...] ¿Sabes lo que pasa? Que cuando ellos te hacen algo y tú haces algo, ya ahí somos enemigos. Es como un combate, ¿me entiendes? (C₃G₆ CIP. Anexo: 560).

El centro escolar se vuelve entonces un espacio frágil, particularmente aquellos centros en los que el reclutamiento no permite validar los objetivos de formación de la escuela, sino que se ofrecen cada vez más como un refugio antes de la exclusión.

En tales centros, la extraterritorialidad del mundo escolar no puede ser mantenida; el modelo de la cultura de la calle es absorbido por la vida del centro y algunos de estos alumnos viven simultáneamente en estos dos mundos. Cuando se da esta situación, la institución pierde de manera general su capacidad de imposición y los alumnos tienden a vivir su situación bajo el modo de un automatismo que les hace pasar de un momento a otro de su vida sin implicar su identidad (Rayou 1997: 140-141).

Pero nosotros como estudiantes tenemos una vida y fuera otra, y son dos cosas. [...] Pues, como estudiante vengo a estudiar, no a pasármelo bien. Pero luego fuera tengo otros problemas que no tienen nada que ver con los estudios. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 527).

En estos casos los alumnos se sienten tentados a “desengancharse” de la escuela, si no de forma sistemática, sí de vez en cuando. Los alumnos rara vez desarrollan formas extremas de adhesión pero tampoco de desenganche.

Pero nunca pasamos del límite. [...] Nos solemos acercar pero cuando ya estamos justo cerca, ya nos paramos. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 545).

No construyen tampoco estrategias de resistencia, al estilo de los estudiantes de Willis, que los colocarían colectivamente contra la autoridad adulta. De hecho asumen que traspasar el límite conlleva una sanción justa: la expulsión del centro.

Sí, pero esas también, ¡jjo!, les echan del centro porque se acaban pasando ya. Sí, hay mucha gente que sí que se pasa con los profesores. Les empiezan a insultar y se pasan. Y tienen derecho a echarles porque tampoco vienen aquí a aguantar a los demás. Vienen a hacer su trabajo. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 445).

En vez de cultivar una oposición entre ellos y el resto del mundo, disocian en cada uno de ellos al alumno que están obligados a ser, de la persona para la cual

desearían preservar la autonomía y a la cual el sistema escolar, por su llamada a la responsabilización de las trayectorias, los incita de cierta manera (Rayou 1997: 143).

Así las formas de desenganche que conciernen al proyecto escolar o profesional, o al mismo valor de la cultura escolar, son muchas. Constituyen las respuestas a los problemas sentidos frente a la imagen borrosa del centro escolar de masas. Obligados a prolongar sus estudios, a definir un proyecto cuya utilidad y viabilidad está lejos de ser evidente para ellos, los estudiantes rezongan ante una situación que estiman ampliamente sufrida y a la cual les cuesta encontrarle un sentido. Asumen entonces poco los valores llamados escolares y tienden a escindir lo más posible los fines perseguidos de los medios utilizados para lograrlos. Los proyectos muy indefinidos, el instrumentalismo frente a los conocimientos, el recurso de la trampa, el absentismo, son moneda corriente incluso entre los alumnos que no plantean problemas particulares a la institución.

Estas faltas de compromiso se encuentran limitadas ya que la desescolarización absoluta es imposible. Pasan entonces por formas más sutiles de desafección como una forma endémica de inatención, de contestación, sin objetivo ni líder, una forma de introducir un poco de vida privada en el espacio público, afirmando que se está sin estar totalmente (Rayou 1997: 143-144).

Existe una amplia literatura etnográfica sobre las faltas de compromiso e incluso de resistencia a la normativa escolar (Everhart 1983 y 1999; Feito 1997 y 2003). En todos los casos, de los que aquí sólo hemos referenciado algunos, se señala como primera expresión de esta resistencia, la evitación de la actividad pedagógica. Sin llegar al absentismo radical, los alumnos desarrollan prácticas de absentismo relativo dentro del espacio escolar aprovechando los numerosos recursos que les brinda el propio centro: prolongar el desplazamiento entre dos aulas, inventar excusas para dejar el aula, retrasar el inicio de la clase, tardar en sentarse, fingir que han olvidado algo, o finalmente, adoptar una postura de pasividad.

Entre los alumnos de nuestra investigación, alterar las previsiones del profesor e inventar excusas para salir del aula momentáneamente o lograr directamente la expulsión, son las más comunes. Alterar las previsiones del profesor es relativamente fácil. Consiste en dilatar al máximo, y de un modo colectivo, la realización de tareas, o

en hacer preguntas irrelevantes más o menos relacionadas con lo que se está explicando (Feito Alonso 2003: 74).

Sacamos un tema de conversación para perder clase. [...] Claro, y entonces el profesor se siente interesado. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 444).

O le preguntamos algo y se pasa media hora explicándonoslo. [...] Y cada uno le hace una pregunta diferente. Y nosotros a nuestra bola. (C₅G₉ Modelo D Diversificación. Anexo: 691).

Igualmente sencillo es provocar al profesor para lograr que éste les expulse del aula.

Yo, mira, eh, le dije, “¿puedo ir al servicio, por favor?”. Me dice, “como me lo vuelvas a decir te vas fuera de clase”. Y yo le dije, “por favor, ¿puedo ir al servicio? Es que lo necesito, quiero ir al servicio”. Dice, “¡fuera!”. “No me puedes echar por eso”. Dice, “¡fuera!”, y yo pues me voy. También yo, a veces, quiero irme, ¿sabes? (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 457).

Mira, en segundo nosotras cogíamos y decíamos, ¡va, no tenemos ganas de estar aquí, no sé qué! Nos empezábamos ahí a pegar, no sé qué, entre las dos. Y si no nos echaban a las dos, echaban solamente a una, pues la otra hacía algo para que la echaran también. Por ejemplo, cogía la silla y se iba para otro lado de la clase y así hasta que le echaban. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 457).

Como tú cuando la estás liando y le dices al profesor, “¡es que me aburro, me quiero ir a la biblioteca!”. Y le preguntas a ver si te puedes ir. Y te dice que no, y luego la lías. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 545).

Te metías así, te metías el boli así en la boca... “¡Venga pa [sic] la biblioteca!”. Y tú, muy bien. (ríe). Todos los días andaba con cuatro bolis en la boca. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 726).

Lo interesante aquí es que éste es un juego de fuerza conocido por ambas partes.

Pero muchas veces también te pilla el profesor y no te echa. [...] Porque también lo sabe. [...] Claro, para fastidiarte. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 457).

Sí. Si saben que te quieres ir, no te echan. Si no te quieres ir, te echan. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 545).

Desde el punto de vista de los profesores, lo relevante es el dilema que se les presenta ante estas prácticas. Todas ellas colocan a los profesores ante el dilema de ceder ante la táctica de escapatoria o aceptar las perturbaciones del orden dentro del aula.

Algunos profesores llegan a acuerdos más o menos tácitos de “no agresión mutua”: los profesores les dejan libertad, no les piden cuentas sobre su trabajo, a cambio de que sigan silenciosos y tranquilos sin perturbar la clase durante el curso.

Yo en matemáticas estaba al lao [sic] de la puerta con mi mesa, con mi walkman y mi revista. Cuando me daba la gana me levantaba al baño y cuando me daba la gana me iba a hablar o me fumaba un cigarro. Y el profesor pasaba de mí. “Tú ponte en una esquina, tú no digas nada, tú no molestes y como que no estás”. Y yo en matemáticas, por ejemplo, no estaba. (C₃G₆ CIP. Anexo: 561).

Claro, cuando veía que no tenía la razón, la única alternativa que les queda es... “¡vete fuera y no me molestes!”. [...] Yo me iba yo y ya no me decía nada. Me piraba cuando quería, volvía a mitad de clase y no me decía nada. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 732).

Un profesor, cuando está con una persona que igual no va igual que los demás, para él es, eres un problema, porque ya le estás complicando la clase. Entonces, lo que quiere es dejarte a un lao [sic] y seguir con la gente que está bien. O sea, ya no eres una complicación. Las clases son más fáciles para él. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 748).

Las prácticas de evitación y de pasividad, las distintas tácticas que los alumnos despliegan para escapar de la posibilidad de verse confrontados con el trabajo escolar y, sobre todo, con sus lagunas y dificultades de aprendizaje, pueden interpretarse como prácticas de supervivencia en el espacio pedagógico.

Para estos estudiantes el universo escolar es, en muchos aspectos, intolerable, extraño, un universo que se les impone como una máquina productora de incentivos incomprensibles. Estos alumnos intentan organizar su existencia en ese universo extraño aplicando prácticas de supervivencia que no son sino modalidades de apropiación, eso sí, heterodoxas, de la situación pedagógica y, en este sentido, serían formas heterodoxas del oficio de alumno.

Finalmente, podemos interpretar las prácticas de los alumnos desde el concepto de tácticas desarrollado por De Certeau (1996) en su análisis sobre la invención de lo cotidiano.

De Certeau establecía una interesante distinción entre estrategias y tácticas como prácticas que remiten a ciertas maneras de hacer, a ciertos usos que pueden referirse a relaciones de fuerza, a juegos entre el fuerte y el débil. En este juego, el poder está evidentemente del lado de las estrategias. Así lo define de Certeau:

Llamo *estrategia* al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o de amenazas (los clientes o los competidores, los enemigos, el campo alrededor de la ciudad, los objetivos y objetos de la investigación, etcétera). Como en la administración gerencial, toda racionalización ‘estratégica’ se ocupa primero de distinguir en un ‘medio ambiente’ lo que es ‘propio’, es decir, el lugar del poder y de la voluntad propios (De Certeau 1996: 42).

Y a reglón seguido matiza: “lo ‘propio’ es una victoria del lugar sobre el tiempo” en el sentido en que hace posible una capitalización de las ventajas adquiridas, la organización de expansiones futuras y la autonomía frente a la variabilidad de las circunstancias. Lo “propio” permite también dominar los lugares por la vista. En este sentido, “la partición del espacio permite una *práctica panóptica* a partir de un lugar desde donde la mirada transforma las fuerzas extrañas en objetos que se pueden observar y medir, controlar por tanto e ‘incluir’ en su visión” (ibídem 1996: 42).

La táctica, por su parte, se define a partir de la “ausencia de un propio” y se la puede considerar como “un arte del débil”:

La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. (...) No cuenta pues con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo. Obra poco a poco. Aprovecha las ‘ocasiones’ y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad, pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante (ibídem 1996: 43).

Partiendo de esta definición se puede concluir que la estrategia pasa primeramente por un juego con el espacio:

Las estrategias son pues acciones que, gracias al principio de lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. Las estrategias combinan esos tres tipos de lugares, y tienden a dominar a unos con otros. Privilegian pues las relaciones de lugares. Al menos se esfuerzan por restaurar las relaciones temporales mediante la atribución analítica de un sitio propio a cada elemento particular y mediante la organización combinatoria de movimientos específicos de unidades o de conjuntos de unidades (ibídem 1996: 45).

A diferencia de la estrategia, la táctica pasa primeramente por un juego con el tiempo:

Las tácticas son procedimientos que valen por la pertinencia que dan al tiempo: en las circunstancias que el instante preciso de una intervención transforma en situación favorable, en la rapidez de movimientos que cambian la organización del espacio, en las relaciones entre momentos sucesivos de una `jugarreta´, en los cruzamientos posibles de duraciones y de ritmos heterogéneos, etcétera. (...) las estrategias ponen sus esperanzas en la resistencia que el *establecimiento de un lugar* ofrece al deterioro del tiempo; las tácticas ponen sus esperanzas en una hábil *utilización del tiempo*, en las ocasiones que presenta y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder (ibídem 1996: 45).

La “utilización del tiempo” sobre la que se fundan las tácticas es probablemente del orden del instante, de lo inmediato o incluso de lo cotidiano (Van Haecht 1999: 156-157).

Como las tácticas analizadas por De Certeau, las prácticas de los jóvenes estudiantes no responden a un proyecto ni siquiera a corto plazo. Siguen la lógica de lo inmediato en tanto en cuanto no sólo son expresión del arte del débil, sino también de la identidad de una generación. Como el antiguo pueblo de los *escitas*²¹ descrito por Herodoto en las Guerras Medicas, los jóvenes de la nueva generación inician la ofensiva por sorpresa (hoy no me apetece dar clase) intentando reconocer sus posibilidades sobre

²¹ Parece ser que este pueblo nómada no contaba con ciudades o territorios estables, una cuestión que implicaba tanto la imposibilidad de ser localizado con precisión como la de ser atacado o conquistado. Sus ofensivas militares caían siempre por sorpresa y su permanente movilidad infundía el temor de un ataque aún cuando estaban ausentes.

el terreno. Si logran sus objetivos, continúa la ofensiva (saben cómo se tienen que comportar en cada caso con cada profesor), pero siempre existe la posibilidad de la retirada a tiempo (hay un límite que no hay que pasar).

Además tú te das cuenta de que estás pasando el límite, de que te estás pasando. [...] Ah, nunca te dicen. O sea, cuando te dicen, “te estás pasando”, tú ya lo sabes de antes que te estás pasando. [...] ¡Que son muchos años ya, joder! Ya vas maquinando un poco. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 517).

3.- La escuela y su doble.

Existe una contradicción cultural básica en nuestra sociedad: por un lado, condena la conducta desviada del sistema de normas, pero, por otro, muestra en sus modelos de referencia que sólo las conductas desviadas pueden lograr el éxito y el reconocimiento social. En otros términos: para obtener una identidad social reconocida hay que proclamarse como diferente (Avello Flórez y Muñoz Carrión 2002: 40).

La contradicción se manifiesta en el doble mandato que transmiten los medios de enculturación a las generaciones más jóvenes:

1.- *Obedece*, que responde a la lógica de integración. Implica el sometimiento psicosocial y cultural del joven expresado en las dependencias y disciplinas “a que son sometidos desde la infancia para adquirir una identidad reconocible por la sociedad” (ibídem 2002: 41). Este mandato estructura la vinculación de las nuevas generaciones con las “instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia, grupos primarios) donde se trata de dotar al joven de una identidad familiar (el nombre), profesional (el saber) y de clase (el poder) con la que integrarse en la sociedad” (ibídem 2002: 41).

2.- *Sé tú mismo* o *Te ordeno que desobedezcas*, que responde a la lógica de su subjetivación. Según esto, para lograr los fines del primer mandato es necesario “no obedecerlo demasiado literalmente, es decir, el sistema de integración social exige para su supervivencia que los sujetos no se integren ‘demasiado’” (ibídem 2002: 41). En otros términos, para lograr una integración adecuada hay que desobedecer en parte el primer mandato, mantener una cierta distancia con el rol prescrito, ser diferente.

Atrapados entre estos dos mandatos, la salida no es fácil para los jóvenes de hoy. Desde luego no podrá ser discursiva, sino emotiva y/o afectiva, pues cualquier respuesta defraudará alguna de las órdenes contradictorias que la vinculan (ibídem 2002: 43).

Esto explicaría que los jóvenes estudiantes de nuestra investigación no puedan cumplir con el rol tradicional de alumno y deban introducir en los procesos de interacción el mandato subjetivo de ser uno mismo que se manifiesta en el deseo de relaciones más personales, de confianza. Pero el mandato de la integración les obliga a anhelar y pedir la existencia de cierta estructura de roles y a no soportar la ambigüedad y el cruce de límites en la interacción entre ellos.

Finalmente, esto explicaría también la vuelta de la mirada hacia los intersticios de la institución, el único lugar donde poder desarrollar, entre iguales, una respuesta emotivo-afectiva genuina ante el mandato contradictorio.

Dicho de otro modo, atrapados en este doble y contradictorio mandato, los jóvenes expresan una obsesión compartida: el temor de ser desposeídos de su vida, de su futuro, por los adultos. Frente a este temor, se trata de existir, de afirmarse, aunque para ello haya que pagar el precio, muchas veces en forma de fracaso escolar, de desmarcarse de los roles y significaciones tradicionales hasta incluso construir “otra escuela” en los intersticios de las obligaciones escolares y administrativas.

Esto significa que si el acuerdo social sobre la necesidad de continuar estudios vuelve al centro escolar obligatorio e inevitable, las lógicas estratégica y de integración que subyacen a este acuerdo social no alcanzan para convertir al centro escolar en el depositario de la subjetividad de los escolares.

Podría argumentarse que esta búsqueda de la afirmación de sí ha existido siempre. Bastaría para ello con recuperar referencias ya clásicas como el celebre trabajo de Erikson (1987) sobre la crisis de identidad adolescente.

Lo cierto es que si bien esto ha existido siempre, ahora parecería que esta lógica de acción va cobrando relevancia frente a las otras dos. Y ello es así por dos razones. En primer lugar, tradicionalmente los rasgos culturales propios eran asignados al espacio privado mientras el dominio público quedaba bajo el monopolio de lo racional y lo universal. Hoy, dada la uniformidad cultural creciente, se tiende a homogeneizar las conductas en la esfera privada afirmándose más como minorías o “comunidades” en la

esfera pública (Martuccelli 2007: 247). Podemos tomar el argumento y hacerlo extensivo a los rasgos culturales de la generación de jóvenes actuales. Antes, sus rasgos culturales como generación joven quedaban reservados al espacio de lo privado, fuera de la escuela. Hoy, los afirman en el espacio público en toda la extensión del término, incluyendo el espacio escolar.

Como segunda razón podemos añadir el hecho de la transformación de la morfología social del público escolar. A medida que la escolarización se extiende, absorbe un público escolar nuevo para el que las lógicas de integración y estratégica carecen de sentido por lo que sólo a través de la lógica subjetiva de autoafirmación de la identidad joven, y distanciándose del rol tradicional de alumno, puede construir una experiencia escolar con sentido.

Las estrategias de los estudiantes consisten entonces en demarcaciones en relación al universo de clasificaciones escolares y sociales (Rayou 1997: 145). Permanentemente se intenta recrear una forma de socialidad informal más allá de los cortes administrativos, “toda una vida social, con formas de solidaridad, normas y valores a los cuales no se puede derogar fácilmente, pero que tienen la particularidad de producir cohesión persona a persona, por efecto de aglutinamiento, y no de la institución con los individuos” (Rayou 1997: 145-146)²².

3.1.- La recreación de la comunidad: el grupo de pares.

La distancia del rol con que los alumnos se desenvuelven en su experiencia escolar parece una respuesta racional a la quiebra de las dos lógicas principales que actúan en el espacio escolar. Por un lado, se rompe la lógica estratégica y ya no es evidente la conexión entre los estudios y el futuro laboral. Por otro lado, se rompe la lógica de integración en la medida en que la arbitrariedad y la competencia anulan la promesa de igualdad y cargan el fracaso en el propio individuo.

²² Esta forma de socialidad equivale a lo que Everhart (1999) denomina *conocimiento regenerativo*, un conocimiento hermenéutico, interpretativo y simbólico por naturaleza que está basado en un interés cognitivo que subraya el logro de la colectividad y la interdependencia entre individuos que comparten experiencias similares dentro de una estructura social u organizativa.

Obligados a distanciarse del rol tradicional e institucional intentan construir un yo interactuando, no como alumnos, sino como jóvenes, en la única comunidad que consideran legítima: el grupo de pares. Es en esta comunidad donde, una vez rotos los lazos de futuro y la integración institucional del presente, pueden desarrollar lo que Bajoit (2003) denomina *gestión de la incertidumbre* y desplegar una lógica de subjetivación destinada a construir un yo auténtico. De este modo, los grupos de pares “dan satisfacción a una necesidad de pertenencia colectiva, pero también parecen en condiciones de propiciar una organización coherente del propio yo” (Delgado 2002: 115).

Los grupos de pares representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia. Se trata de ámbitos de autonomía relativa en la medida en que están influidos por las grandes estructuras sociales, aunque en cada grupo esta influencia se articula de una manera singular en virtud de las condiciones y escenarios inmediatos por los que transcurre la vida de esos grupos. Es decir, que más allá de las similitudes, se puede apreciar en la acción de los grupos de pares la enorme diferenciación interna en gustos y preferencias que se terminan expresando en afinidades electivas capaces de unir grupos, separar otros, definir circuitos de consumos culturales, fijar identificaciones grupales y conducir un proceso de socialización particularizado en contenidos y ritmos (Urresti 2005).

En su seno se dan cita los más diferentes tipos de prácticas siguiendo patrones simbólicos afines en torno a formas de vestir, expresiones musicales y artísticas, estilos de vida, etc. Podríamos decir que se trata de “auténticas nuevas formas de etnicidad, ya no basadas como hasta ahora en vínculos religiosos, territoriales o histórico-tradicionales, sino mucho más en parámetros estéticos y escenográficos compartidos, en redes comunicacionales en común y en la apropiación del tiempo y del espacio por medio de un conjunto de estrategias de ritualización permanente o eventualmente activadas” (Delgado 2002: 117).

Dicho de otro modo, estas nuevas formas de etnicidad se articulan en sistemas o modos particulares de ejecución de prácticas comunicativas, verbales y no verbales, codificadas y enmarcadas bajo una impronta que les otorga identidad y reconocimiento común (Urresti 2005). Obedecen a afinidades electivas estables y compartidas por el

grupo de modo que el reconocimiento intersubjetivo en el seno de estos grupos “no se funda en un concierto entre consciencias, sino entre experiencias” (Delgado 2002: 117).

La variedad de estos dispositivos de encuadramiento son numerosas, “un auténtico repertorio de posibilidades a la hora de levantar distintas murallas que al mismo tiempo superen y aseguren el anonimato” (ibídem 2002: 121).

La vestimenta, los sitios a los que van, los pensamientos... [...] Eso es. Hasta la música se diferencia. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 497).

Este repertorio de identificaciones no permanece ajeno al centro escolar. Existen en los centros gran variedad de tipologías de jóvenes. La diversidad de estos grupos es una extensión de la pluralidad juvenil que se puede encontrar en una ciudad moderna. Es lógico que esto sea así pues los centros están abiertos a las influencias culturales externas y, en buena medida, son receptivos ante ellas pues forman parte de la identidad de sus estudiantes.

Sí, porque hay borrokas, los gurutxurtus... [...] Borrokas, góticos, chumbetas, heavies, punkies. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 534).

Junto a estas clasificaciones que se originan en el exterior, desde donde penetran en la institución escolar, existen también clasificaciones asociadas a la propia vida escolar. En este caso el criterio de clasificación se refiere a la actitud mantenida con respecto al desempeño del rol de alumno. Surge así la etiqueta del “empollón” o del “pringao”, clasificación a evitar porque conduce a la marginación.

Tampoco, porque también se meten contigo por eso. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 535).

Pues no sé, que está solo y marginao [sic]. [...] Primero le margina la gente, después él se automargina, y después los demás le llaman marginao [sic]. Entonces al final... (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 666).

Frente a esta etiqueta, la figura del “liante”, aquel que se caracteriza por romper las reglas mínimas que definen el rol de estudiante.

Porque realmente la reputación suele ser de que eres un liante. [...] Yo creo que sí. La gente que se conoce ahora mismo es porque ha estao [sic] peleándose con no sé quién, o con no sé cuál, porque ha hecho esto, porque ha hecho lo otro. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 500).

Esta figura sirve para identificar los grupos que conviene evitar en la interacción cotidiana.

Simplemente no acercarse, por no, para no tener ningún problema con él, porque... (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 449).

Luego está el típico grupo de no te acerques ahí porque... [...] Sí, porque en cuanto van todos juntos... [...] No, no, no, ni les mires porque, ¡vamos!... Apártate que van ellos. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 535).

Ese tipo de estudiantes no sólo rompen las reglas del rol, sino también las de la convivencia y respeto entre iguales lo que obliga a los demás compañeros a adoptar, bien una actitud de evitación, bien una actitud de enfrentamiento directo en la búsqueda del respeto.

Hombre sí. Te tienen que tener respeto, que no te vacilen. [...] No, no puedes ir siempre así, me dicen algo, ah, pues no, me callo. [...] Si vas de bonito te mangonean todo lo que quieran. [...] Pues eso es. Tienes que ir, me dices algo, te pego dos hostias. [...] Hombre, tampoco ahí tan borde. Pero que sepan, o sea, que no eres nadie con quien puedan jugar, que tú también puedes meter baza. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 635).

En cualquier caso, lo que no se puede negar es la importancia que la socialidad juvenil en el grupo de pares adquiere para estos jóvenes.

Para la mayoría, el grupo de pares y las relaciones que establecen entre ellos en el barrio de referencia, resultan centrales para su existencia. El barrio aparece como un recurso y como una protección notablemente simbólica (Authier 2001, citado en Collet 2005). Es el *lugar antropológico* (Augé 1993b) donde se desarrollan y expresan con mayor profundidad los lazos de solidaridad, de reconocimiento social y simbólico.

Frente a esta protección, o precisamente por ella, la escuela es vista como lugar de peligros simbólicos, de riesgos de descalificación y de rechazo. Esto está

directamente relacionado con el capital escolar y relacional de que disponga el joven. De este modo, cultivar y desarrollar un capital relacional en el barrio compensa la ausencia de capital escolar y/o la dificultad de adquirirlo.

Podemos remontarnos hasta los años 60 para encontrar un clásico que puso de manifiesto las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela. J. S. Coleman (1961), en su libro sobre la vida grupal adolescente, afirmaba que el prestigio en el grupo de pares es más fuerte que el vinculado a la actividad escolar.

La conclusión sigue siendo válida hoy. Los estudiantes de nuestra investigación viven una tensión entre el trabajo escolar y la sociabilidad juvenil. “Una parte de la autenticidad individual se manifiesta en el rechazo a la obligación de un trabajo cuyo sentido se torna problemático. Se crece oponiendo libertad a trabajo: primero divertirse, luego trabajar...” señalan Dubet y Martuccelli (1999: 207). Se crece también oponiendo jerarquías escolares a jerarquías juveniles: quien es “grande” en la escuela es “pequeño” en el dominio de la adolescencia (ibídem 1999: 208).

En estos casos, la conducta “desviada de la norma” puede ser entendida como la búsqueda de una *identidad sustitutiva* (Hopf 1980) a la que se ven forzados aquellos alumnos que no logran superar las barreras de rendimiento impuestas por la escuela. Se trataría, por tanto, de una estrategia de defensa y reconstrucción de la autodefinición del individuo según la cual, los intereses se desplazan a niveles de competencia extraescolar; por ejemplo, ser un buen hijo, ser una buena persona o un buen amigo, o ser buen deportista.

En esta misma línea pueden interpretarse las prácticas de perturbación del orden escolar generalmente desarrolladas por aquellos estudiantes que, “descolgados” de los aprendizajes escolares, se sienten escolarmente estigmatizados.

Este proceso de “desenganche” escolar sigue una evolución en dos fases: una primera fase de “desafiliación escolar” que conduce a una segunda de “re-afiliación para-escolar” (Broccolichi 1998).

La segunda fase de reafiliación paraescolar pasa por el grupo de pares. Es éste el colectivo en el que se sienten valorizados y/o valorados. Es en el seno del grupo de pares donde puede hacerse realidad esa especie de moratoria social en que viven los

jóvenes. Es en su seno donde los jóvenes pueden hacer ostentación, como parte de la afirmación de esa moratoria, de una actitud no comprometida con la tarea educativa.

Hay que tener en cuenta, en este sentido, que “el alto rendimiento muestra de algún modo una adhesión a los valores escolares percibidos como impuestos por los adultos. Por ello, existe un cierto desdén hacia el que sobresale, lo que posibilita la existencia de redes de resistencia a ese poder adulto, de solidaridad entre iguales. Esta solidaridad, pues, cimenta la cohesión categorial creando el marco idóneo para la afirmación de la comunalidad” (Revilla 1998: 43-44).

Parece conveniente destacar aquí que la comunalidad de que se habla en el texto anterior no está principalmente determinada por el hecho de compartir el mismo grupo de edad o el mismo espacio escolar, léase, el aula. La comunalidad está determinada por afinidades electivas marcadas no necesariamente en un segundo plano por la actitud ante la vida escolar (Masclat 2001: 64).

Esta comunalidad basada en la afinidad electiva permite entender, y explicar, las relaciones de los jóvenes escolares con los agentes de la institución escolar, a partir de una oposición dicotómica entre “ellos” y “nosotros”. Una oposición que atraviesa todos los discursos y las formas de sociabilidad de los alumnos refractarios a las reglas escolares.

Además, cuanto más se acentúan los conflictos con los agentes de la institución, más se constituyen los pares como “nosotros” en oposición a “ellos”. En este proceso de oposición, los pares constituyen un escudo simbólico que permite permanecer juntos y hacer colectivamente frente a las amenazas de sanciones.

Sometidos a la tensión entre acoplarse a la lógica escolar aceptando sus normas y reglas y acoplarse a la lógica cultural del grupo de pares, es la sociabilidad juvenil la que domina. Romper con el grupo de pares es romper con los *otros significativos*. O mejor aún, supone romper con un colectivo significativo del que se aprehende y con el que se construyen alternativas al orden dominante. Desde esta perspectiva, la función básica del grupo “sería afrontar una situación crónica y generalizada de anomia, cubriendo agujeros, tejiendo redes informales que complementan instancias institucionales deficientes o averiadas, levantando estructuras interpersonales suplementarias o paralelas que se superponen al sistema institucional” (Delgado 2002: 128).

El papel de los grupos de pares en la formación de la identidad de los jóvenes parece evidente. La formación de la identidad se produce en un proceso sin fin de igualación y diferenciación con respecto a las personas del medio social en que interaccionamos. Se incluyen aquí también los aspectos relacionados con la identificación, proceso por el cual la persona interioriza ciertos aspectos de los demás haciéndolos suyos, es decir, parte integrante de su identidad personal. En este proceso de formación de la identidad, la presión del grupo hacia la uniformidad se hace evidente.

Siempre que vas por ahí, ¿no?... Tú tienes un grupo que fuman porros por ejemplo. Tú no tienes por qué fumarlos, pero siempre, si es de tu estilo, ah, no sé, normalmente... No te van a obligar pero acabas... acabas como ellos. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 470).

Y yo me acuerdo que era... Salió la época esa y, por ejemplo, pues había un grupo de borrokillas que se compraban las "X" (marca de botas) y había los chunteros que luego se compraban las "Y" (marca de botas). Y a mí siempre me ponían dentro de la cabeza, "¡ah, pues cómprate éstas, cómprate éstas!". Y siempre tienes que tirar para un lado. Y siempre se te pone ahí... (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 471)

Si tú no quieres no tienes por qué ser igual que los demás. [...] Sí, pero hay muchas veces que te... [...] Que va a haber represión. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 529).

En eso entra lo de la personalidad. Si tú tienes una personalidad fuerte y sabes que a ti no te van a cambiar, pues te da igual dónde estés. [...] Pero lo que pasa es que hay algunas veces que te presionan mucho, mucho. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 500).

Ahora bien, todo esto no significa una absoluta dependencia del medio. Existe un espacio para la autenticidad individual, para la interiorización y actualización individual de las pautas sociales. De hecho, hay una presión a mostrarse responsable de lo que uno es, a mostrar la autenticidad de la propia identidad (Widdicombe y Wooffitt 1995).

El deseo de afirmarse en su individualidad se refleja en un doble rechazo. Por un lado, se rehuyen los estereotipos y etiquetas con que se clasifica a los iguales.

Pero hay muchas veces que yo creo que sí pasa eso, que como te pongan la fama y eso, puedes ser todo lo contrario, pero ya te quedas con ella. [...] Las etiquetas, ¿con qué tienen que ver?, ¿tienen que ver con lo estético, con la forma

de comportarse...? Con todo un poco, porque yo conozco a uno que va siempre de negro y eso, y “el satánico”. Y es que es así todo. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 415).

Por otro lado, el rechazo a la cesión incondicional del propio posicionamiento frente a la presión del grupo que es vista y leída como carencia de personalidad.

Mucha falta de personalidad. Para mí sí, porque hay algunos que son por naturaleza como son y otros que, ¡joder!, yo, para ser amigo de éste, le voy a seguir las gracias y si él se pasa yo más. Y que si le juntas con uno que está así, y es así, si le juntas con uno que es así, se queda así. Y para mí, si eres como eres, tienes que serlo en todas partes. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 414).

No. Hay mucha gente que no puede ser como es. [...] Pero porque no quieren. Porque le da, le importa más lo que piensen los de fuera que los de dentro. (C₃G₆ CIP. Anexo: 570).

O sea, hacer lo que tú, o sea, lo que a ti te parece bien. No que te venga un tío y que te diga, “¡vamos a hacer esto, no sé qué!”. A ti te parece mal pero te callas para estar con él y ser guay. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 619).

No, yo siempre, tío. Yo siempre he sido el mismo. Yo no cambio porque uno me diga que cambie. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 750).

Prueba fehaciente de la autenticidad personal es la manifestación clara de la distintividad frente a los otros: actuar libremente, mantenerse firme ante las presiones externas, tener una manera de pensar propia y una personalidad fuerte.

Frente a la categorización grupal hay dos respuestas. Por un lado, la afirmación de la individualidad, que se manifiesta de múltiples maneras: a) afirmando que se actúa como uno piensa, b) afirmando que se es diferente, c) incidiendo sobre el hecho de que cada persona tiene una forma de pensar específica (Revilla 1998: 79).

Pues yo creo que no, porque cada uno es como debe ser. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 471).

Pues teniendo cada uno su estilo propio y su personalidad. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 471).

Para mí no merece la pena. Yo visto como me da la gana, hago lo que me da la gana y al que le guste bien, y al que no le guste... [...] Ya, pero hay gente que te

puede criticar. [...] Pues que critique lo que quiera, porque yo, vale tía, a mí me gusta mogollón el negro y voy a ir de negro, y si a alguien no le gusta que no mire, y si a alguien le gusta que mire. Me da igual, o sea. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 449).

¡Qué va! Cada uno tiene que ser como tiene que ser. [...] Pero es que yo no quiero ser igual. Yo no quiero ser igual que nadie, colega. [...] Yo hago lo que me apetece cuando a mí me apetece. (C₃G₆ CIP. Anexo: 569).

A mí tampoco me gusta que me encasillen, ¿eh? Yo puedo vestir como sea y puedo ir a los sitios que sea pero... Es que encima en cualquier momento puedes cambiar de vestir y de... Es una chorrada. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 499).

Ya, no digo nosotros siempre pero, eh, yo creo que se ve que imitan. O también de forma de ser o de pensar, todos como copias. Si no, no habría tanta moda, o sea. [...] Está claro, siempre vas a copiar. No vas a inventarte formas de pensar. Es que... [...] Pero yo elijo dónde copio. Se supone que tú eres el que eliges de dónde copias. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 707).

Pues yo soy diferente. Encima es que yo quiero ser diferente. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 731).

Una variante de esta afirmación de la individualidad es la negativa a dejarse encasillar en alguno de los ambientes juveniles dominantes.

Sí, es verdad. Es que yo no soy de nada. Yo no soy ni borroka ni tampoco soy chumbeta. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 499).

Por otro lado, la aceptación del eclecticismo en la construcción de un estilo personal a partir de la utilización de una lógica copulativa tipo “y...y”, que conjuga y mezcla categorías más allá de cualquier lógica disyuntiva tipo “o...o” propia de la modernidad más clásica.

Tú sales a la calle, no sé qué, y conoces a éste que tiene una idea, unas ideas de la vida que son brutales. Y dices, ¡mira, pues de éste no me gusta esto, pero bueno! Y vas a hablar con otro, y del otro te gusta lo otro, y entonces vas haciendo tu forma de ser. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 707).

[Hablando de la existencia de tres o cuatro estilos juveniles diferenciados] *Hay sí, hay así unos pocos muy claros y después mucha gente que es medio una cosa medio otra, o vas normal simplemente. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 650).*

Sin embargo, el rechazo de la categorización no impide un cierto sentido del riesgo de soledad que conlleva salirse del lugar protegido del grupo, o la dificultad que entraña ser diferente.

[Hablando de la dificultad que entraña ser diferente porque los demás te señalan].
Sí. Es duro ser diferente a los demás. [...] Ah, pues yo soy una persona que sí me dañarían. (C₁G₃ Modelo A Diversificación. Anexo: 471).

Sí, porque ahí siempre te van a mirar. [...] Sí, te van a dejar como algo apartado [sic] ahí. [...] Siempre, siempre te van a mirar como un bicho raro si vas dando la nota, si vas de cante, o sea, si vas dando el cante más que todos los demás. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 500).

En cualquier caso, tanto el discurso de la heteroafirmación, como el de la autoafirmación, son utilizados estratégicamente por los jóvenes siempre que se mueven en la tensión entre la autoafirmación necesaria para ser tenidos en cuenta como actores sociales plenos, y la heteroafirmación necesaria para lograr la integración con los otros.

3.2.- La disolución de las demarcaciones.

La socialidad en el grupo de pares se corresponde con lo que McLaren (1998: 55-62) denomina el *estado de bocacalle* que junto con el *estado de estudiante*, conforman los dos estados interactivos, o estilos de interacción, en el espacio escolar. En el **Cuadro 4** pueden encontrarse, en forma resumida, las características que definen cada uno de estos estados de interacción y las formas rituales que se asocian a ellos.

McLaren denomina *estado de bocacalle* a los comportamientos que los estudiantes exhiben en la calle y en zonas adyacentes como el patio de recreo. Se refiere, por tanto, a un estado de interacción que da cobijo a sociabilidades primarias, lúdicas o patriarcales que producirán socialidades instituyentes (Maffesoli 1990) en el seno de la sociedad instituida. Por su parte, el *estado de estudiante* alude a la mayor parte del comportamiento del estudiante dentro del edificio de la escuela²³ (McLaren 1998: 55).

²³ Podemos ver estos dos estados desde la aportación de García Calvo (1985: 35-122; 1989: 33-56, 387 y ss.; 1991 a 34-54 y 331-392; 1993: 91-117). Desde esta perspectiva, el primero de los estados se

Cuadro 4. Formas de interacción del estudiante.

Estado de bocacalle	Estado de estudiante
Tribal	Institucional
Emocional, no racional	Cognitivo, racional
Gestos aleatorios, imprecisos	Gestos no aleatorios, precisos
Lúdico	Serio
Formas de simbolización (iconos, símbolos)	Formas de simbolización (signos)
Juego (marco ritual)	Trabajo (marco ritual)
Acción espontánea	Acción teleológica
Parte de recursos internos	Imitación de los maestros
Alejado de la formalidad	Formal, técnico
Sensual	Mecánico
Multisignificantes (Hiperintensividad)	Multisignificados (baja intensidad)
Catártico	Frustrante, induce tensión
Caprichoso, frívolo	Orientado a la tarea
Status determinado por los compañeros	Status determinado por la institución
Liminal, liminoide	Jerárquico
Comunitario	Anomia, ansiedad
Animo subjuntivo	Animo indicativo
Fluidez	Resistencia a la fluidez
Formas rituales elásticas, flexibles, aleatorias, improvisadas	Formas rituales convencionales, estereotípicas, formales
Movimiento	Gesto
Tiempo policromático	Tiempo monocromático
Espacio informal	Espacio de elementos fijos
Pediátrico	Pedagógico
Análogo	Digital

Fuente: McLaren (1998: 58).

correspondería con el “mundo de que se habla” (o campo simbólico) que es de la realidad ideada y creída. El segundo sería el “mundo en el que se habla” (o campo mostrativo) construido con los deícticos y otras partículas que logran producir sentido sin necesidad de referirse a ningún significado estable y que son prolongación de los gestos de señalación. Para ampliar estos conceptos ver Bergua (1999). Una aproximación distinta a los diferentes códigos culturales y rituales que implican los estados de bocacalle y de estudiante respectivamente, es aquella basada en la distinción que Deleuze y Guattari (1998) establecen entre *espacios lisos* y *espacios estriados* intentando sugerir una distinción entre dos estilos de vida, el nómada y el sedentario, que en cualquier ámbito son los que alisan o estrían los espacios. El estado de bocacalle se corresponde con el estilo de vida nómada y el espacio liso ya que cualquier dirección o posición puede ser trazada en él. Eso no significa que sus pobladores no intenten estriarlo creando trayectorias más probables, separando lugares, diferenciando posiciones, etc. Pero esta operación nunca es perfecta debido a que el espacio tiende a alisarse de modo que sus pobladores resultan nómadas pues acaban inventando nuevas moradas y trazando nuevas sendas que no respeten las instituidas. El estado del estudiante representa el estilo sedentario de espacio estriado ya que sus pobladores moran y transitan por los lugares y caminos recomendados u ordenados institucionalmente.

En el estado de bocacalle los estudiantes colectivamente poseen su tiempo mientras ejecutan roles y status que reflejan la dinámica de las relaciones e identidades grupales, sin importar si éstas son establecidas en la calle o en el patio.

En las episódicas y específicas interacciones del *estado de bocacalle*, los estudiantes son indulgentemente físicos y libremente exuberantes de modo que la actividad puede parecerse a una experiencia primaria en la que los cuerpos se contorsionan, se vuelven y se agitan. Las fronteras entre espacios, roles y objetos, son más plásticas, adaptativas y maleables que en el estado del estudiante (ibídem 1998: 56). De hecho, “aunque en este estado los estudiantes gastan tiempo experimentando con roles diferentes y jugando ‘como si’ fueran otros, son más decididamente ellos mismos” (ibídem 1998: 57) expresándose en una comunidad espontánea con una lógica lúdica.

Una vez traspasado el umbral del edificio escolar, los estudiantes cambian el flujo del estado de bocacalle por el más formal y rígidamente separado del estado del estudiante, realineando y reajustando su comportamiento conforme al nuevo espacio de interacción y cediendo a los poderosos procedimientos de control de los docentes (ibídem 1998: 59). Utilizando la terminología de Goffman podría decirse que los estudiantes pasan del *backstage*, o espacio entre bastidores donde son más naturalmente ellos mismos, al *espacio escénico*, esto es, el aula donde deben asumir los modales, las disposiciones, las actitudes y los hábitos de trabajo asociados al rol de estudiante tal y como es institucionalmente definido.

Los mecanismos de control institucional constituyen las fronteras entre los estados de bocacalle y de estudiante. McLaren (1998: 59) señala que “estas fronteras son permeables sólo durante tiempos prescritos, como entre clases o en el recreo. Como regla, los estudiantes son compelidos a entrar al estado del estudiante a través de un sistema altamente ritualizado e institucionalizado de recompensa y castigo que desvía la abierta emocionalidad y actividad del estado de bocacalle”.

El paso del estado de bocacalle al de estudiante puede ser visto, según McLaren, desde la perspectiva del rito de paso analizado por Van Gennep puesto que al pasar al estado de estudiante, los alumnos se mueven a través de un umbral hacia el interior de un ámbito cultural cualitativamente diferente. El cambio del estado de bocacalle al de estudiante es el cambio de un estado natural con características de vida comunitaria y

espontánea, a un estado institucionalizado con características incómodas, dolorosas y opresivas frecuentemente asociadas a ritos de iniciación (McLaren 1998: 60-61).

Sin embargo, la secuencia de los ritos de separación (preliminal), los ritos de umbral (liminales) y los ritos de la reagregación (postliminal) que utiliza Van Gennep (1986), es de algún modo cualitativamente modificada o alterada en el caso del tránsito ritual entre el estado de bocacalle y el estado de estudiante.

El punto de quiebra está en la fase final de incorporación donde, según el modelo de Van Gennep, los iniciados supuestamente regresan a una posición estable y bien definida en la estructura social. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, la incorporación o reagregación desde el estado de bocacalle al de estudiante nunca es completa, y cada vez lo es menos entre los nuevos públicos escolares inmersos en construir una experiencia escolar con sentido desde la distancia del rol tradicional de estudiante. De hecho, estos alumnos cuyas identidades y status se ven generalmente reforzadas por el estado de bocacalle, luchan por extender este estado e incorporarlo a las clases. Esta lucha por la redefinición de la etapa de reagregación postliminal se manifiesta de múltiples maneras que van desde la resistencia²⁴ a los rituales de instrucción, hasta el aprovechamiento extremo del estado de bocacalle entre los períodos de clase o en el recreo.

En cualquier caso, es el estado de bocacalle el que vincula a los jóvenes con su grupo de pares.

Hay que señalar que lo interesante para nosotros de este proceso de vinculación de los jóvenes con el grupo de pares, es que en el transcurso del mismo los jóvenes superan categorizaciones escolares porque la interacción no se da desde la *lógica de la posición o lugar* (o lógica de la integración propia del estado de estudiante) sino desde la *lógica de la elección* (o lógica de subjetivación propia del estado de bocacalle).

Así por ejemplo, los encuentros en el centro escolar superan la categorización por grupo o aula.

²⁴ Los rituales de resistencia son una serie de formas culturales sutiles y dramáticas con muchas de las características de la “inversión simbólica”. Invariablemente, estos rituales resisten las doctrinas autoritarias dominantes y códigos de conducta que pudieran haber sido establecidos por el docente.

Y aquí en el centro, ¿con quién os relacionáis?, ¿os juntáis con los de clase, con gente de otras clases? Con gente de otras clases. Con los que normalmente estáis en la calle con ellos. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 599).

Parecería entonces que frente a la tendencia *sociófuga* (que contribuye a la distancia y el enclasmiento) de la organización del centro escolar, los estudiantes desarrollan una tendencia *sociópeta* que facilita la interacción intercategorías²⁵.

La misma lógica subjetiva de elección se observa en el caso de la interacción con los amigos. Primero, respondiendo a una lógica de posición o lugar, los amigos son los del colegio, y más concretamente, aquellos compañeros con los que se comparte aula.

Cuando eres más pequeño igual sí. Pero luego ya, yo qué sé, igual te empiezas a separar, unos a un lado otros a otro. Ya empiezas a moverte más. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 649).

Pero a medida que maduran y aumenta su independencia respecto a los adultos, cambian de ambientes y conocen gente con la que conformar el grupo por afinidad electiva.

Si eres bueno, o sea, si les caes bien te cogen. Pero a la peña le tiene que gustar algo que tienen ellos, o bien sea la música o bueno. Si no te gusta nada, sólo su compañía... (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 599).

Cada uno se busca los amigos en relación a la forma de vida. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 434).

Tú tiendes a juntarte a la gente que va como tú. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 499).

Pero siempre se hacen como... no grupos, pero yo qué sé. Tú siempre vas a tirar más pa [sic] lo que te gusta. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 704).

A ver. Yo elijo con los que quiero estar. No lo van a elegir ni mis padres ni nadie. Lo voy a elegir yo. Si me he confundido, pues mira, pues me he confundido y aprenderé. Pero no tiene por qué elegir nadie y menos un profesor. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 734).

²⁵ Esta distinción analítica resulta una interpretación realizada desde la proxemia de Hall (1989).

Surge así la amistad como relación con otros “yo” y no sólo determinada por la posición o el lugar. Ya no es el centro escolar, y menos aún el aula, el factor determinante en la configuración de los grupos de amistad.

No, mis compañeros, o sea, mis amigos, van a otros colegios e institutos y todo. Yo soy la única que voy a este colegio. [...] Hombre, tienes amigos aquí y amigos fuera. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 447).

¡Qué va! ¿Con los de clase? Por favor, si eran patéticos. (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 745).

De este modo, se resalta el conjunto de coincidencias institucionales más o menos recurrentes en que se convierte el centro escolar para estos jóvenes. El centro escolar no es necesariamente el lugar “natural” de la amistad. Los compañeros de clase y/o de centro son “colegas” pero no necesariamente amigos.

Yo creo que en el colegio puedes encontrar amigos. Pero más que amigos son, como decíamos, la diferencia de amigos y colegas. En el colegio son colegas. (C₃G₆ CIP. Anexo: 571).

De este modo, aunque los pupitres del centro escolar sean el escenario propicio para que nazca un sentimiento de amistad por primera vez, la amistad no es algo que surja de la rutina o la cotidianidad. Y ello es así porque no se trata tanto de “lo que hemos soportado juntos” como de “todo lo que nos une”.

El estudio de la amistad, aunque desatendido con demasiada frecuencia por los sociólogos, resulta clave para entender factores que condicionan la vida personal²⁶ por lo que dedicaremos un espacio a desentrañar la importancia de la amistad en la experiencia de los jóvenes.

²⁶ En este sentido Giddens (1993) señala que en el comienzo del desarrollo de la persona, la fiabilidad básica en las circunstancias estables de la autoidentidad y el entorno circundante, eso que se denomina “seguridad ontológica”, deriva de la confianza personal y la fiabilidad en otras personas. Esa confianza en las personas se construye sobre la reciprocidad de la acogida y el ambiente: la fe en la integridad del otro es la fuente primera del sentimiento de integridad y autenticidad del yo. Esta fe en la integridad del otro, la fiabilidad y la confianza personal en los otros, tiene una manifestación importante entre los jóvenes en la forma de relación de amistad.

Puesto que a lo largo de este trabajo hemos seguido un esquema expositivo que contrastaba el paso de las condiciones de premodernidad a las de modernidad, y de éstas a las de la postmodernidad, podemos seguir utilizando esta guía para enfocar el ángulo de visión de la amistad. En esta línea de argumentación podemos señalar que el proceso de modernización ha afectado también a la forma de entender la amistad.

Como afirma Giddens (1993: 114), el carácter de la amistad en los contextos premodernos va asociado a la comunidad local y el parentesco. En las sociedades tradicionales la amistad era frecuentemente institucionalizada y entendida como un medio para crear alianzas con otros, los de dentro, en contra de grupos del exterior potencialmente hostiles, esto es, los de fuera, los forasteros. De este modo, el amigo se oponía al enemigo. Sobre esta base, la amistad se fundamentaba en la sinceridad y el honor. Obviamente la sinceridad era presumiblemente una cualidad altamente valorada en circunstancias donde generalmente las líneas divisorias entre amigo y enemigo eran nítidas y llenas de tensiones. Los códigos de honor eran verdaderas garantías de sinceridad, incluso cuando el “producto” de la relación de amistad estaba irremediabilmente destinado a poner esa amistad bajo grandes tensiones (Giddens 1993: 115).

En la modernidad, continúa argumentando Giddens, lo opuesto a “amigo” ya no es “enemigo”, ni siquiera “forastero”, sino “conocido” o “colega”. De este modo, el honor ha sido reemplazado por la lealtad que no tiene otra base que el afecto personal. Igualmente, la *sinceridad* ha sido reemplazada por la *autenticidad*²⁷ entendida como el requisito por el cual el otro mantiene una actitud franca y bien intencionada (Giddens 1993: 115).

Los estudiantes que hemos entrevistado se muestran, en este sentido, como sujetos plenamente modernos. Para ellos la diferencia entre los “colegas” y los “amigos” es una cuestión de confianza. Para la mayoría de los jóvenes analizados esta virtud

²⁷ Según Martuccelli (2007: 376) “la sinceridad es la exhibición en público de lo que se siente en privado, mientras que la autenticidad es la exhibición en privado de nuestros sentimientos. La sinceridad es pues, una palabra del Siglo de las Luces, vinculada a la afirmación del ciudadano en el terreno público, mientras que la autenticidad sería una palabra ligada a la expansión de la vida privada, al individualismo cualitativo del siglo XIX. (...) La sinceridad es de hecho lo propio de un individuo que afirma su honestidad a través de los diferentes roles sociales que representa en sociedad. La autenticidad, en cuanto a ésta, y casi a la inversa, tiende a una comunión de almas más allá, o acá, de los artificios de la vida social”.

definiría el concepto de amistad. Asocian además a la misma, otras virtudes como la franqueza, la honestidad o el desinterés.

Entre nosotros por ejemplo somos colegas. Pero amigos, son los amigos de verdad, los que yo qué sé, los que te van a ayudar en lo malo, ¿sabes?, en lo bueno y en todo. Que están ahí. (C₃G₆ CIP. Anexo: 570).

[Hablando de los aspectos que se valoran en un amigo] *No sé, yo simplemente el poder estar con él, poder hablar tranquilo con él, el que no... ¿sabes? El que no te mete la típica puñalada. En cuanto te mete la típica puñalada ya no es amigo. [...] Es el que sabes que puedes contar con él para lo que quieras. (C₂G₄ Modelo D. Anexo: 505).*

Sí, porque un amigo... Sólo tienes dos o tres a los que les cuentas todas las cosas o así, a los que tienes confianza con ellos. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 704)

Que te comprenda bien. [...] Le puedes contar todo. Puedes contar con él. [...] Que lo pases bien también. [...] Sí, que tengas confianza. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 664).

Que puedas confiar en él. No sé, que te ayude. [...] Que te escuche. Que puedas hablar con él. (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 617).

La confianza. [...] La sinceridad. Que puedas confiar en él. Que las cosas que le cuentes... [...] El que no me mienta y el que no me la lie. (C₁G₁ Modelo D. Anexo: 417).

Fidelidad, confianza... (C₆G₁₁ CIP. Anexo: 737).

Si el amigo es la persona con la que se sienten cómodos y pueden expresar libremente lo mejor de ellos mismos, saber de quién pueden fiarse, o lo que es lo mismo, quién es realmente un amigo, es una cuestión que preocupa a algunos de ellos.

Pero luego te dan la patada por detrás. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 704).

Sí. Hay muy pocos que se preocupen de los demás. Sólo de su gente y de lo suyo. (C₂G₅ Modelo B Diversificación. Anexo: 529).

La razón que explicaría esta búsqueda del amigo en quien confiar la podemos encontrar en la desaparición de la lógica del posicionarse. Al desaparecer la posibilidad de identificar al otro por la posición (quién es quién en el juego de las apariencias), en

unos encuentros cada vez más variados, resulta difícil discernir qué encuentros son fiables, o al menos lo suficientemente fiables como para poner en juego el propio yo sin riesgo alguno para la propia identidad.

No, no es sólo de que vaya de lo que no es. Si le, o sea, más que nada cuando le conoces y que de repente ves que no es como tú has pensao [sic], que es, o que te ha hecho creer, lo que no es. (C₅G₁₀ Modelo D. Anexo: 705).

A la claridad de los encuentros basados en afiliaciones y categorías sociales independientes de toda voluntad y de toda intención, sucede la opacidad, la incertidumbre y la confusión sobre los estados reales dependiendo ahora los encuentros enteramente de las voluntades y las intenciones.

Todo esto no debe hacernos olvidar que existe una limitación al predominio de la lógica subjetiva en la interacción: los modelos lingüísticos. En este caso no sólo la barrera lingüística, sino también los estereotipos asociados, contribuyen a reproducir una categorización excluyente.

La mayoría de las chicas del modelo A son chumbetas y eso, la mayoría. [...] Pero no sé, es que yo veo mucha diferencia entre... [...] Son muy diferentes a nosotras. (C₄G₈ Modelo D. Anexo: 668).

No porque vayan a euskera ni nada. No, pero porque son tontos. ¡Hay cada tonta! (C₄G₇ Modelo A. Anexo: 600).

A los otros los llamamos pijos, porque son unos pijos que van a... [...] Bueno, y parecen todos unos borrokillas. (C₁G₂ Modelo A. Anexo: 448).

En este caso podría afirmarse que las lógicas estigmatizadoras (Goffman 1987) se dirigen a producir el extrañamiento entre categorías y la continuidad de una lógica conservadora que trabajaría para que cada uno y cada cosa continuasen en su lugar.

4.- Las dimensiones del mundo de vida de los escolares.

El discurso de los alumnos nos remite a la construcción de su mundo de vida cotidiano en torno a cuatro dimensiones: la historia común, las utopías sociales, las historias personales y los proyectos de vida personal (Atria 1993).

La *historia social y común* de estos estudiantes está marcada por la masificación escolar y la caída del santuario escolar. Dubet utiliza esta expresión para referirse a uno de los rasgos que caracterizó la forma escolar durante la modernidad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Los rasgos de la forma escolar en tanto que santuario, estaban bien definidos alrededor de la idea de cierre o clausura hacia el interior del centro escolar. Este cierre se evidenciaba en dos aspectos básicos: por un lado, los principios con los que la escuela se identificaba se situaban fuera del mundo, de ahí que los programas escolares fueran antes que nada escolares y se valoraran más los conocimientos teóricos y abstractos que los saberes más inmediatos y socialmente útiles que quedaban reservados a los alumnos menos dotados y socialmente más desfavorecidos (Dubet 2003); por otro lado, la cultura juvenil se detenía a las puertas del centro escolar de modo que antes que dirigirse a niños y adolescentes, en tanto que sujetos singulares portadores de particularismos sociales, la escuela se dirigía a los alumnos como sujetos de conocimiento y de razón (ibídem 2003).

La consecuencia inmediata de esta concepción de la escuela como santuario fue la exclusión de todos aquellos alumnos que no aceptaban las reglas y los determinismos escolares (ibídem 2003).

El santuario estalla bajo los efectos de un doble proceso: el progresivo desencantamiento del mundo y la masificación. El desencantamiento del mundo implica que la fabricación del sentido y de los valores a partir de una trascendencia compartida, declina en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos (Dubet 2003). Desde el punto de vista de la educación esto significa que las finalidades de la escuela ya no están prescritas sino que deben construirse de modo que el debate sobre las mismas se zanja en el terreno político. El proceso de masificación, por su parte, implica la apertura de la enseñanza, en particular la enseñanza secundaria obligatoria, a

nuevos alumnos que antes quedaban excluidos del sistema. Estos nuevos alumnos traen con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales que antes quedaban fuera de los muros del santuario.

La apertura del santuario, fundamentalmente de la secundaria obligatoria, a sectores cada vez más amplios de la población supone que, a pesar de las diferencias sociales de origen familiar, todos ellos comparten “una vivencia común a lo largo de una escolaridad más extendida” (Rayou 2005: 6) que los convierte en un conjunto generacional en términos de Mannheim.

Ahora bien, no sólo se ven afectados por una prolongación del período de adolescencia que retrasa cada vez más su incorporación a la vida adulta, sino que “resultan también ‘clientes cautivos’ de un sistema escolar que no hace necesariamente funcionar el ‘ascensor social’” (Rayou 2005: 7) que debía conducirles a una vida adulta integrada.

De hecho, las *utopías sociales* que prometiéndolo un futuro laboral estable movilizaban la implicación en los estudios, son ahora sustituidas cada vez más por decisiones pragmáticas una vez que la misión misma de la enseñanza parece cuestionada.

Una vez perdidas o rotas las utopías sociales, los jóvenes escolarizados bajo el signo de la obligatoriedad se ven compelidos a dotar individualmente de sentido a su experiencia escolar. Las *historias personales* o *vivencias personales* se diversifican de modo que “en el seno del mismo cuadro administrativo, la escuela se diversifica tanto que puede ser considerada como un cuadro de socialización y de subjetivación para unos, y como un obstáculo para otros” (Dubet 1998: 447). Estos últimos, aquellos para quienes la escuela puede ser un obstáculo, comparten una situación similar a la de los marginados de las sociedades modernas. Estos, según Rayou (2005: 2), pasan a ser “‘individuos por defecto’ que, víctimas de desigualdades, cargan además con la responsabilidad de su fracaso y son culpabilizados por no haber sabido aprovechar su oportunidad”. La escuela se les aparece entonces como un lugar de pruebas ilegítimas, cuya superación no garantiza el logro de las aspiraciones y ambiciones social y personalmente fijadas, y arbitrarias pues sólo ofrece de ellos mismos un enfoque socialmente discriminante y parcial (ibídem 2005: 3).

Obligados a reconstruir por sí mismos lo que la escuela no puede o no quiere ofrecerles, los estudiantes construyen *proyectos de vida personal* en los que desarrollar y poner a prueba la propia subjetividad. La puesta a prueba de esta subjetividad se concreta en una doble dimensión: en la elaboración de planes y proyectos a corto plazo que apuntan a la búsqueda de recompensas inmediatas, y en la producción de un corte en la continuidad de su experiencia. Rayou (2005: 3) lo explica así:

serán evidentemente alumnos (¿cómo se puede no estar escolarizado?) dado que la sociedad entera lo exige, pero tratarán de seguir siendo personas (¿cómo se puede ser infiel a uno mismo?) que preservan hasta en el ámbito escolar, una originalidad irreductible a los juicios académicos. Estas protecciones individuales, consistentes en la negativa de coincidir con la imagen que les devuelve la institución escolar, se conjugan en actitudes colectivas (...). Para preservar la unidad del grupo al cual pertenecen como alumnos, los estudiantes de los últimos años del secundario serán `jóvenes`, es decir, iguales por edad, que se niegan a reconocerse en las evaluaciones de que son objeto, aún cuando éstas les son individualmente favorables

CONCLUSIONES

La educación viene experimentando, en el contexto de las sociedades occidentales, una profunda crisis desde finales de los años 60 del siglo pasado. Tal y como la describe Van Haecht, esta crisis se formula en términos de una exigencia de reajuste de expectativas y principios.

Después de los grandes proyectos de escuela democratizadora, con el paso de la temática de la democratización de la cultura a aquella más blanda de la democracia cultural que ha afirmado el primado del desarrollo personal, de la adaptación a la diversidad cultural y psicológica de los individuos por encima de la promoción social por la escuela, luego, después de denunciar la tentación de hacer desaparecer en ciertos niveles la legibilidad de las desigualdades y de la jerarquización de las capacidades, después de un largo recorrido histórico, la institución escolar se ve rigurosamente invitada a reprecisar sus expectativas y sus principios de valoración (Van Haecht 1999: 121-122).

En sí misma la afirmación anterior no constituye una novedad, sobre todo si tenemos en cuenta que “la historia de la educación está plagada de periodos críticos en los cuales se hizo evidente que las premisas y estrategias probadas y aparentemente confiables habían perdido contacto con la realidad y exigían ajustes o una reforma” (Bauman 2007: 27).

Lo novedoso de esta situación crítica estriba en que la crisis a la que nos referimos implica “un resquebrajamiento múltiple de esa constelación cultural que desde hacía ya 200 años venía haciendo del discurso educativo la principal fuente de validez y reconocimiento del orden social de la modernidad” (Terrén 1999: 221). Es entonces la crisis del orden social la que otorga significatividad a esta crisis educativa en particular.

Partiendo de esta premisa hemos dedicado el primer capítulo de este trabajo a la contextualización del marco donde adquiere especificidad la crisis educativa, esto es, la crisis de la modernidad.

A lo largo del capítulo hemos podido constatar hasta qué punto la crisis del orden social de la modernidad ha constituido un auténtico cambio sociocultural con consecuencias que han afectado tanto a lo que experimentamos como a la forma en que lo experimentamos. En esta línea, desde las prácticas asignativas hasta las autoritarias, el cuadro de certezas y certidumbres que dibujó la modernidad se ha ido licuando bajo nuestros pies. Pero quizás el dato más revelador no sea éste, sino la transformación del propio proceso de individualización marcado por la desregulación de pautas y normas institucionales, de roles y funciones que en la modernidad tenían lugar en la interfaz institución-individuo.

Cabe recordar aquí que el proyecto de la modernidad se resolvió, desde el punto de vista del orden, creando un entramado institucional potente que se constituía como fuente de referencias identitarias estables y roles bien definidos, y al que acompañaba un proceso de socialización encaminado a hacer concordar las identidades personales con los roles institucionales.

El funcionamiento conjunto de un entramado institucional fuerte con un proceso de socialización acorde, permitió que, en el modelo clásico, las trayectorias biográficas individuales se correspondieran con las biografías sociales en las instituciones, o lo que es lo mismo, que la personalidad individual se definiera como personalidad social en las múltiples vinculaciones institucionales. El resultado fue un individuo que, como un personaje anclado en sus roles sociales de los que adquiría aquello que lo definía como una identidad social, se constituía como un actor cuya identidad se regía por las normas y roles.

Este concepto de individuo se correspondía manifiestamente con el modelo de sociedad de la modernidad; un modelo, o mejor aún, una representación en virtud de la cual la sociedad se concebía en su vertiente de Estado nacional que aseguraba la integración de la cultura, la economía y la política.

Esta idea de sociedad entra en crisis. La vieja representación de la sociedad como conjunto integrado, es reemplazada por otra en la que las formaciones sociales aparecen compuestas por conjuntos complejos de elementos diversos que se ajustan sin necesidad funcional, sin cohesión central, de modo que las sociedades se perciben como frágiles, fragmentadas, tironeadas entre lógicas contradictorias o indiferentes unas a otras. Dicho

de otro modo, una vez desaparecida la trascendencia integradora que proveía sentido en la modernidad, la realidad se fragmenta en islotes que ya no son parte funcional de un todo integrado.

En este contexto de fragmentación movediza, las instituciones sufren profundas mutaciones al perder lo que constituía su esencia: su identificación con principios generales y, con ello, su capacidad de socializar a los individuos a partir de estos principios.

Surge así la crisis de legitimidad de las instituciones. Hay quien alude a esta crisis utilizando el término *desinstitucionalización*. En cualquier caso, y sea cual sea el término utilizado, a lo que se apunta es al proceso en virtud del cual, en todos los campos de la vida social, las instituciones en su formulación clásica han perdido parte de su poder para determinar prácticas sociales y subjetividades, dejando a los sujetos liberados a su suerte en el proceso de construcción de su propia subjetividad, de su propia identidad.

La educación, como parte de la realidad social, también se ha visto afectada por este proceso de desinstitucionalización o crisis de legitimidad¹.

A lo largo del segundo capítulo hemos desentrañado las claves del cambio institucional del sistema educativo. Para ello hemos partido de un supuesto básico: que la educación siempre será lo que sea la sociedad en la que se desenvuelve y, por lo tanto,

¹ La aparición de nuevas fórmulas de organización social, con una simultaneidad de crisis sociales, del trabajo, del Estado, de los individuos, de la sociedad, determina cambios que afectan a todos los subsistemas sociales, por lo tanto también al subsistema educativo. Cada época posee su modelo de escuela y cada cambio social relevante reclama cambios también relevantes en la escuela. Los sistemas educativos nacionales de la modernidad tal y como hoy los conocemos se consolidan al abrigo de la organización de la sociedad industrial. La segunda revolución industrial de finales del XIX y su modelo fordista de producción demanda a la escuela una nueva tecnologización que se concreta en el conductismo y sus diversas propuestas curriculares. La organización escolar, como la industrial, aplica modelos tayloristas centrados en tareas y con una clara división de funciones que terminan por concebir la escuela como empresa. Desde la perspectiva curricular se incorporan conceptos, como planificación-programación, basados en objetivos, y formas concretas de evaluación en las que lo fundamental es lo observable, mensurable y cuantificable. El paradigma dominante es el conductista con todas sus secuelas sobre un proceso de enseñanza-aprendizaje donde lo importante es la enseñanza y el aprendizaje se torna opaco. Este planteamiento de escuela positivista ha sido útil para la sociedad industrial pero no sirve a la nueva sociedad globalizada y del conocimiento. Esta nueva sociedad demanda una revisión profunda del qué y del para qué de la experiencia formativa que se ofrece en las instituciones escolares; demanda el desarrollo de un nuevo paradigma que necesariamente ha de ser socio-cognitivo si pretende explicar tanto los nuevos escenarios en que se produce la experiencia formativa como el potencial de aprendizaje social e individual de las nuevas generaciones de aprendices que transitan por ellos.

la legitimidad de la escuela descansa en el ajuste de la institución al modelo social imperante.

Este ajuste se dio sin fisuras durante la modernidad porque, de hecho, la emergencia de la condición social trajo de la mano el surgimiento de la educación formal e institucionalizada, es decir, de la escolarización, o de la escuela, tal y como hoy la conocemos. Dos condiciones sirvieron para vincular modernidad y educación formal: la vinculación del sistema educativo con el Estado, y la vinculación del sistema educativo con el mercado de trabajo. Esta doble vinculación respondía a la realización del mito de la integración nacional y del mito de la integración social, respectivamente.

La realización de este proyecto educativo se produce en una forma escolar concreta: aquella dirigida a la parte de razón que domina en cada uno y que la escuela intenta hacer surgir por el ejercicio de la repetición y la memoria; aquella que asocia una pedagogía del orden y la disciplina a una ideología del progreso; aquella basada en la separación de los niños y jóvenes, considerados única y exclusivamente como alumnos, y los adultos; aquella que defiende la imposición del rol y la regla sobre la diversidad de las personalidades; aquella que busca la conformación de las personalidades con arreglo al rol; aquella que define expectativas pedagógicas específicas para cada cultura y público social y escolarmente diferenciados.

El sistema funciona eficazmente hasta la década de 1960-1970, momento en que todo el entramado que acabamos de describir se quiebra. En opinión de Dubet (1998), la masificación escolar, esto es, la heterogeneidad de públicos asociada a las políticas de extensión de la escolaridad de los años dorados del Estado de Bienestar, es el factor clave que afecta, más allá de voluntades políticas o cambios organizacionales, las reglas del juego escolar durante este período de crisis.

Siendo este hecho innegable, hemos mantenido, como hipótesis general, la imposibilidad de entender la crisis que se inicia en los años 70 sin añadir un factor más que complementa la capacidad explicativa que encontramos en el fenómeno de la masificación escolar. Para nosotros, este factor explicativo añadido es la crisis de legitimidad del sistema que se articula a partir de la quiebra de los mitos de integración del proyecto educativo de la modernidad.

A partir de las grietas que se destapan en la anteriormente sólida estructura de integración de la modernidad, se ponen en cuestión básicamente las funcionalidades del sistema educativo. Si a esto añadimos la masificación escolar, obtenemos la cuestionabilidad de todos los ideales de la educación de la modernidad. Basándonos en el análisis de Dubet (2003) podemos resumir estos ideales en cuatro:

1.- Valores y principios “fuera del mundo” vs. desencantamiento del mundo.

El programa institucional de la escolarización en la modernidad se basaba en la transmisión de valores y principios como la nación, la razón, la ciencia, la formación de los ciudadanos, que se constituían en valores y principios sagrados en tanto en cuanto eran incuestionables. La quiebra del orden institucional supone que la fabricación del sentido en términos trascendentes ha declinado en beneficio de construcciones locales de valores y acuerdos sociales y políticos. No es que las sociedades, tras la quiebra del orden institucional, carezcan de valores y principios; lo que ocurre es que éstos son ahora múltiples e incluso contradictorios. En este nuevo contexto, la cuestión de la finalidad o finalidades de la escuela se plantea como un debate abierto que debe ser zanjado en el terreno social y político porque esas finalidades han dejado de estar prescritas.

2.- Vocación vs. profesión.

El programa institucional requería profesionales definidos por su vocación conforme al proyecto trascendente que enmarcaba la institución. En virtud de su vocación, el maestro participaba de lo que Weber (1984a) calificaría como *legitimidad carismática* ya que su autoridad se basaba en principios y valores sagrados que le hacían acreedor de un respeto, no como individuo singular, sino como representante de esos valores superiores.

Con la caída del programa institucional la profesión sustituye a la vocación. Ya no se espera que los docentes encarnen valores superiores, que por otro lado están en cuestión, sino que demuestren sus competencias y su eficacia profesional.

3.- Escuela santuario vs. profanación del santuario.

La escuela del programa institucional de la modernidad se dirigía más a los alumnos, esto es, a sujetos de conocimiento y de razón, que a niños o a adolescentes, es decir, a sujetos singulares portadores de particularismos personales y sociales. De esta manera, como si de un santuario de la razón y el conocimiento se tratara, la escuela se protegía del mundo. Esta constitución de la escuela como santuario tuvo su precio: la exclusión de los alumnos que no aceptaban las reglas y determinismos escolares en razón de sus capacidades y talentos o de su nacimiento. El santuario sólo se dirigía a los “creyentes”, esto es, a los “herederos” y a los “becarios” particularmente dispuestos a creer.

La masificación escolar, particularmente perceptible en la enseñanza secundaria, que se inicia en la mayoría de los países industriales tras la Segunda Guerra Mundial, profanará el santuario porque todos los nuevos alumnos que la masificación incorpora a las aulas, los “desheredados”, traen con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales de los que la escuela se había protegido.

4.- Socialización como subjetivación vs. autonomía del individuo.

El programa institucional de la modernidad se basaba en el supuesto de que el sometimiento a una disciplina escolar racional engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. Éste era el logro del programa de socialización canónico: engendrar la libertad individual por el sometimiento a figuras de lo universal, a valores fundamentales.

Sin embargo, la creencia de las instituciones en la disciplina liberadora se ha desmoronado. El viejo modelo de formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables y un gran número de estudiantes ya no son los antiguos creyentes. Ahora se espera que la escuela de masas tenga en cuenta la singularidad de unos individuos que ya no se construyen sólo como alumnos, sino también como niños y como adolescentes.

Podemos concluir, a tenor de lo expuesto hasta aquí, que el resultado de la quiebra de las funcionalidades e ideales del proyecto educativo de la modernidad es una

confusión en los modelos de socialización que afecta a los modos y formas institucionales y a las formas de producción de la subjetividad.

Creemos que la propuesta de Deleuze y Guattari (2002) sobre el tránsito de sociedades disciplinadoras a sociedades de control puede ser esclarecedora en este punto. Del trabajo de estos autores se deduce que mientras la sociedad disciplinadora forjaba moldes fijos de las instituciones, la sociedad flexible funciona mediante redes flexibles modulables de modo que los muros que delimitan el contorno funcional de las instituciones se diluyen (Machado Pais 2007: 206). Esto hace más difícil diferenciar el *dentro* y el *fuera* porque “el *fuera* invade el *dentro* y en el *fuera* también encontramos el *dentro*, en un juego de variaciones de intensidades, de híbridesces, de artificialidad” (Machado Pais 2007: 206).

Todo esto tiene importantes consecuencias en la producción social de la subjetividad. Al fin y al cabo “las instituciones proporcionan un *topos* (la casa, el aula, la iglesia, etc.) donde se opera la producción de subjetividad. Cada institución tiene sus reglas propias de subjetivación. En el lado de dentro de los muros de cada institución, los individuos están parcialmente protegidos de las fuerzas de otras instituciones” (Machado Pais 2007: 207). Cuando los muros caen, la producción de la subjetividad traspone las fronteras de los lugares específicos de las instituciones. Cuando los muros se diluyen, la producción de la subjetividad se juega conforme a modelos de socialización confusos.

Sea como fuere, a partir de aquí la pregunta clave es qué ocurre con los actores cuando “las contradicciones ya no son conservadas o enmascaradas por una legitimidad englobante propia del sistema cultural global en cuanto tal. Sabemos que cuando éste se vuelve vacilante, las contradicciones que conservaba se encuentran liberadas y se vuelven tangibles” (Van Haecht 1999: 119), y en este caso, como señala Sarlo (2001), asistimos a la “clausura” de un espacio simbólico de pertenencia que ha sido la marca de constitución subjetiva durante la primera mitad del siglo XX.

Cuando se produce esta clausura, las rupturas y quiebras de las instituciones nos hablan de la pérdida de la autoridad simbólica de aquéllas, es decir, de la pérdida de los “discursos que interpelen, nombren, convoquen a los sujetos, les asignen un lugar en la

trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos” (Duschatzky y Corea 2002: 24-25). Se modifica así el suelo de la constitución subjetiva de los actores.

Se señala en este sentido, que si bien muchos de los valores de la modernidad están aún disponibles, ninguno cuenta con el prestigio y la autoridad suficiente para instituirse como centro. Y cuando no existe un centro, un sistema de referencia compartido, los sujetos se constituyen a partir de sí mismos. Estaríamos entonces hablando de un sujeto fragmentado, despojado del lazo, que ya no se reconoce en el imperativo *tú puedes porque debes* sino en el *tú debes porque puedes* (Dufour 1990, citado en Duschatzky y Corea 2002: 25).

En cualquier caso, responder a la pregunta clave sobre la situación de los sujetos ante la crisis de legitimidad de las instituciones nos obliga a una toma de posición: para dar cuenta de la composición de la realidad en un contexto de cambio social y cultural como el actual, no basta con detenerse en el nivel sistémico o institucional pues el concepto de legitimidad que podemos asociar con este nivel sólo da cuenta de una parte de la realidad.

Para entender en un sentido sociológico extenso la composición de la realidad, se hace necesario un cambio de paradigma tal y como apunta Touraine (2005). Este cambio consistiría en el reemplazo del paradigma sociológico por el paradigma cultural. Si en el primero es central la idea de sociedad como organismo cuya vida depende del cumplimiento de ciertas funciones y de la capacidad de integrar a los recién llegados a través de la socialización, en el segundo, el lugar central de la idea de sociedad lo ocupa la idea del sujeto inmerso en la tarea de aprender y construir su propia vida.

Este cambio de paradigma es evidente tanto en la sociología general como, más específicamente, en la sociología de la educación. Por lo que respecta a la sociología general, ésta se ha visto impelida a revisar conceptos sociológicos clásicos que saltan hechos pedazos, entre ellos, y fundamentalmente, el concepto de socialización.

Hemos desarrollado la reformulación del concepto de socialización en el primer capítulo. Señalábamos allí cómo el prerrequisito funcional de la sociedad moderna era la integración, la complementariedad de actor y sistema, de objetividad y subjetividad, de agencia y estructura, que se efectúa a través del proceso de socialización. En la visión canónica, la función decisiva del proceso de socialización era la integración social

lograda a través de la interiorización de normas y valores que pasaban a formar parte de la personalidad básica del individuo a través de la acción de los agentes de socialización. Por otro lado, el espacio en el que los valores se transformaban en normas y roles, y éstos en personalidad, era la institución.

En esta conceptualización lo que se denomina “lógica de integración” predomina sobre cualquier otra lógica de acción posibilitando la constitución de un modelo social como conjunto de normas y de valores, de roles y de expectativas de roles, a la manera de una organización ordenada.

Sin embargo, como ya hemos comentado, este modelo social salta hecho pedazos y a la representación de lo social desde la lógica de la armonía y de la integración, le sucede la representación de lo social desde la pluralidad, la ambivalencia y la fragmentación.

A esta nueva representación de lo social le corresponde un nuevo perfil de individuo y una nueva interpretación del proceso de socialización. Por lo que se refiere al primero, hay que señalar que puesto que la unidad social se descompone en un conjunto heterogéneo de esferas y lógicas de acción, la idea de individuo también se recompone en la línea de considerar las identidades y la subjetividad, no como producto de normas y valores generales, sino como resultado de interacciones e historias personales. Igualmente, los principios de cohesión no encuentran su expresión tanto en los roles e instituciones como en las prácticas de los actores. El resultado es un individuo que deja de poseer la identidad socialmente diseñada del modelo funcionalista de roles, para definirse en el juego de las múltiples situaciones sobre las que ha de decidir. Este nuevo individuo es un negociador de su propia condición, responsable de la gestión de sí mismo, culpable ante sus fracasos y autor de sus éxitos.

Por lo que al concepto de socialización se refiere, cabe señalar que cuando la unidad del individuo ya no se desprende de la unidad de la sociedad, sino que es una actividad múltiple, reflexiva y discursiva del propio sujeto, el problema de la socialización ya no es el del conformismo sino el de la reflexividad, la crítica y la justificación, la distancia entre los roles y las motivaciones individuales.

Si la sociología general ha evolucionado en la revisión de estos conceptos desde una visión sistémica a otra que recupera la perspectiva de los actores, un movimiento

paralelo podemos observar, tal y como hemos expuesto en el segundo capítulo, en la sociología de la educación. Ésta ha evolucionado desde los modelos clásicos y de la reproducción, que comparten un concepto limitado de socialización y subjetivación, hasta los modelos centrados en los actores que sustituyen el concepto de socialización por el de experiencia.

Pues bien, una vez situados en el paradigma cultural, la crisis de legitimidad se amplía en su articulación como crisis de legitimación. Se trata entonces de entender un proceso microsocioal, de orden subjetivo, que remite a los modos por los cuales los sujetos/actores fabrican el sentido de su implicación en las instituciones.

La vinculación y pertenencia institucional en tiempos institucionales estaba marcada por la imponente inercia de la función reproductiva; una inercia capaz de arrasar cualquier subjetividad, pensamiento u operación que emergiera en disonancia con la homogeneidad estable de la estructura.

Ahora la subjetividad institucional transita por otros carriles, cuando los hay. Ya no es siempre posible pertenecer a las instituciones en términos topológicos o binarios (adentro/afuera), por satisfacer una propiedad excluyente, por afiliación ideológica o por verificación de una regla. La regla de pertenencia está ahora, en muchas ocasiones, marcada por la reflexividad; se pertenece a los espacios en los que uno puede pensar, ser y constituirse a uno mismo desde la reflexividad.

En su articulación como crisis de legitimación, el objetivo de nuestra investigación ha sido analizar el tipo de relaciones que las nuevas generaciones mantienen con las instituciones en las que están llamados a construir su subjetividad, en particular, la escuela.

A lo largo del capítulo tercero hemos establecido las bases para este tipo de análisis. Indicábamos entonces que atender a la legitimación del sistema educativo implica un cambio de perspectiva: en lugar de dirigir nuestra mirada únicamente hacia las instituciones de vigilancia, control y dominación, hacia sus microprácticas de poder, nos detenemos en las subjetividades a las que afectan.

Esta última posibilidad apunta hacia una conceptualización de la vida escolar no como un sistema monolítico de reglas y relaciones, sino desde la perspectiva de una teoría de cultura que insinúa elementos de discontinuidad e indeterminación. Así, la vida

escolar puede ser vista como una encrucijada de culturas donde colisionan la cultura del aula y la de la calle. Tenemos, pues, una consideración de la experiencia del estudiante como constituida de y por diferencias, y enraizada en prácticas contradictorias, discursivas y no discursivas, de modo que las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, y las que crean en ellas, operan en tensión permanente con las formas culturales a partir de las cuales se producen dichas experiencias.

Hemos argumentado, también, cómo la construcción de la experiencia es una operación simbólica mediante la cual los jóvenes estudiantes construyen sentido combinando distintas lógicas de acción (la lógica estratégica, la lógica de integración y la lógica de subjetivación) en el contexto de su vida cotidiana; un mundo de vida en el que son interpelados como clase de edad en torno a *utopías sociales* y *proyectos de vida*, y como generación, en torno a *historias colectivas* y *vivencias personales*.

A resultas de este proceso, la experiencia escolar individual no necesariamente coincide con los sentidos y significados formales que define el sistema y la institución. De hecho, en la experiencia escolar individual se presentan simultáneamente las definiciones explícitas del sistema, aquellas que interpelan al alumno desde su rol, y otras más implícitas, e incluso extra-sistémicas, entre éstas, todas las que trascendiendo la definición del alumno como rol, interpelan al sujeto como joven en su doble dimensión, como clase de edad y como generación.

Esto es más evidente en aquellos sectores del sistema escolar donde se concentran los públicos nuevos para los que el sentido de la escuela no es una evidencia. Éste es el caso de la Educación Secundaria Obligatoria. El carácter comprensivo de la etapa implica que no sólo están escolarizados todos los efectivos escolares hasta los 16 años, sino que están escolarizados en las mismas aulas y bajo un currículo común. Esto significa que los efectivos escolares que en los sistemas anteriores eran separados en ramas excluyentes o directamente expulsados del sistema, ahora están obligados a permanecer en las aulas hasta los 16 años, independientemente de su voluntad y de su condición social o cultural.

Se abren así las puertas de la escuela a la diversidad y la pluralidad, lo que generará distintas formas y experiencias en la escuela.

Esta diversidad es aún más patente en el caso de los centros públicos. Los datos manejados al respecto confirman que los centros públicos atienden a un alumnado que presenta, de promedio, un volumen mayor de problemas académicos de diversa índole, entre los que destaca la proporción de alumnado inadecuado. Son también los que presentan una mayor heterogeneidad vinculada a la proporción de alumnos que cursan programas de diversificación curricular o de iniciación profesional.

Se añade a esto que los centros públicos acogen a una mayor proporción de grupos en situación de riesgo o inmigrantes y a una mayor proporción de alumnos con necesidades educativas especiales. Con todo ello obtenemos el perfil específico del alumnado de la red pública; un perfil heterogéneo que marcado por la diversidad social y cultural de su alumnado, convierte a estos centros en lugares privilegiados para el estudio de la construcción de la experiencia escolar en la heterogeneidad.

No podemos olvidar que a esta heterogeneidad, compartida en mayor o menor grado por los centros públicos de nuestro sistema educativo, se suma, en el caso del País Vasco, una heterogeneidad específica asociada a la existencia de modelos lingüísticos que atienden a un alumnado social y culturalmente específico.

Fijados los perfiles teóricos y el alcance sociodemográfico de la crisis de legitimación, hemos dedicado el último capítulo a los alumnos, a su experiencia como sujetos en la escuela. El análisis de esta experiencia nos ha permitido descubrir que los sujetos encuentran dificultades para construir sentido cuando “los canales de socialización son contradictorios, sea tanto en contextos institucionales (familia-escuela-medios-mundo económico) que se contradicen entre sí, como en el seno de una sola institución en donde los modelos propuestos son contradictorios” (Van Haecht 1999: 122).

Tenemos por tanto que, en el proceso de construcción de su experiencia escolar, los alumnos se enfrentan a un escenario contradictorio que se manifiesta en la relación que la institución mantiene con su exterior, con otras instituciones y ámbitos sociales, pero también en el interior de la propia institución.

Nos ocuparemos primero de las dificultades que se asocian con el contexto institucional. En este caso, y desde nuestro punto de vista, la crisis de legitimación se manifiesta como una pérdida de los discursos portadores de autoridad simbólica. Éste es

el caso de la pérdida del discurso sobre el que durante toda la modernidad se asentó la finalidad básica del sistema escolar: la preparación para el futuro, para el trabajo. Durante la modernidad, y en especial durante la modernidad organizada, se nos presenta como una de las metas fundamentales de la escuela la vinculación de su intencionalidad formadora con el futuro, y más concretamente, con un futuro social y laboralmente integrado. En este contexto, los jóvenes escolares aparecen como seres en tránsito cuyo “presente aparecería atraillado al futuro, porque `se va a la escuela para ser alguien en el futuro´ o `para aprender cosas útiles para el futuro´” (Machado Pais 2007: 207).

Este discurso se rompe cuando el futuro se vuelve incierto y equívoco como consecuencia de la fragmentación de las biografías laborales en el modo de regulación postfordista. En este modelo se disparan las trayectorias de incorporación al mercado de trabajo y, con ello, los modos y momentos para la consecución de la emancipación adulta. De este modo, la descomposición en trayectorias muy personalizadas del modelo lineal de trayectoria y transición a la vida adulta, provoca que los títulos académicos se consideren muchas veces condición necesaria, pero en ningún caso suficiente, como garantía de trabajo o carrera profesional.

En esta línea, ya no puede hablarse de un sólo proyecto existencial fijo y predeterminado. Desaparecen las transiciones clásicas y nuevas estrategias deben incorporarse en el sentido de la vida. Una vida que ya no se presenta más como una continuidad espacio-temporal con destinos vistos tradicionalmente como previsibles o inevitables (Reguillo 1993), es decir, como una sucesión de claros peldaños hacia un horizonte seguro y predefinido que se traduce en un proyecto de futuro válido para ordenar el presente.

De este modo, una vez perdido el discurso simbólico en que se basó la finalidad básica de la escolarización, para qué ir a la escuela se convierte en una pregunta clave sin respuesta prefijada. Los estudiantes responden, se responden, a esta pregunta apelando a alguna de estas tres lógicas, o a una combinación de las mismas:

- ✓ Lógica de la integración: Se va a la secundaria por obligatoriedad social y jurídica. Es una experiencia ligada a la condición de edad.

- ✓ Lógica instrumental: Se va a la secundaria postergando beneficios presentes con el fin de lograr beneficios mayores en el futuro, en el momento de la incorporación a la vida laboral adulta.
- ✓ Lógica de subjetivación: Se va a la secundaria buscando posibilidades de desarrollo personal a través del saber y de las relaciones personales.

Por lo tanto, en un primer momento, la crisis de legitimación obliga a los estudiantes a construir el sentido de su experiencia escolar, algo que en un contexto contradictorio sólo puede resolverse mediante una combinación de lógicas de acción.

Pero hemos señalado más arriba que el entorno contradictorio en el que los estudiantes han de construir su experiencia se manifiesta también en el interior mismo de la institución. En este caso, la presencia de modelos contradictorios se resuelve mediante una ruptura de roles o la distancia de rol.

El estallido de la idea de sociedad en la crisis de la modernidad, supone la disgregación y creciente separación entre el sistema y el mundo vivido, entre la objetividad cada vez más racional-instrumental del sistema y la subjetividad del sujeto. En este contexto, la individualización no es la prolongación natural de la socialización puesto que esta última ya no puede entenderse como interiorización de la unidad de un mundo que, por otro lado, es cada vez más heterogéneo y compuesto de múltiples y contradictorias esferas de acción.

En este contexto estallado de la modernidad, la acción ya no se percibe como el cumplimiento autónomo de un rol determinado. Los actores no pueden desempeñar sólo, y orientarse sólo, en y por el rol. Deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. Este proceso de reconstrucción es lo que Dubet llama *construcción de la experiencia* y que podemos definir como el proceso por el cual el individuo construye el sentido de su mundo, de su yo, combinando lógicas de acción, códigos múltiples y heterogéneos no directamente adscritos al desempeño del rol, o distanciándose del mismo.

La distancia de rol, el reconocimiento del ejercicio de la libertad en el interior de las organizaciones, cobra importancia en la masificada organización escolar que ya no constituye un eslabón “natural” en la formación para el ejercicio de determinados roles.

En la nueva organización escolar, de objetivos cada vez más redefinidos y de relaciones cada vez más reconstruidas, a los actores no les basta con desempeñar un rol porque éste ya no permite actuar eficazmente o manejar las relaciones con los otros. Así, por ejemplo, el docente debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe, también, construir una relación escolar que no le es enteramente dada. Del mismo modo, a los alumnos ya no les es posible reducir las conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido educativo que atribuyen a su etapa escolar y a su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela.

Y como la masificación no ha cumplido las promesas de igualdad, como la utilidad de los estudios puede verse amenazada por la inflación de los diplomas, los roles escolares ya no son suficientes para sostener la institución. Tanto para los unos como para los otros, la escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre individuos que construyen sus experiencias escolares.

En este proceso de construcción de la experiencia escolar, el estudiante aprende las estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales de la institución, adquiere el *oficio*, lo cual le posibilita desarrollar estrategias que le dejan el espacio suficiente para expresar su propia individualidad.

Podemos decir entonces que las lógicas estratégica y de integración que subyacen al acuerdo pedagógico de la modernidad, ya no alcanzan para convertir al centro escolar en el depositario de la subjetividad de los escolares.

Y ello es así por dos razones. En primer lugar, porque si antes los rasgos culturales como generación joven quedaban reservados al espacio de lo privado, fuera de la escuela, hoy se afirman en el espacio público en toda la extensión del término, incluyendo el espacio escolar.

Como segunda razón podemos añadir el hecho de la transformación de la morfología social del público escolar. A medida que la escolarización se extiende, absorbe un público escolar nuevo para el que las lógicas de integración y estratégica carecen de sentido. Este nuevo público escolar sólo puede construir una experiencia escolar con sentido a través de la lógica subjetiva de autoafirmación de la identidad joven y, por tanto, distanciándose del rol tradicional de alumno.

La construcción de la experiencia a través de la lógica subjetiva tiene tres dimensiones:

1.- En primer lugar tenemos la demarcación de clasificaciones escolares y sociales. Esto es lo que observamos por ejemplo en los juicios sobre la excelencia escolar. Sabemos que, en virtud del principio de *meritocracia*, la escuela establece jerarquías, clasificaciones, distribuye valores escolares que se imponen como modelo de alumno con éxito. Estos juicios de excelencia apelan, siguiendo la lógica de integración, al cumplimiento del rol. Sin embargo, cuando esta lógica es vivida como ambigua o contradictoria, los alumnos se distancian del rol prescrito y se acercan a una lógica subjetiva que se manifiesta en el deseo de ser juzgados en su individualidad como sujetos.

Del mismo modo, cuando se rompe la equivalencia trabajo/resultados en virtud de la cual se conjugan los principios de *meritocracia* (todos son diferentes como alumnos) y de *democracia* (todos son iguales como personas), el cumplimiento del rol ya no protege de un juicio escolar que apunta directamente al sujeto, único responsable de sus éxitos y fracasos. En este caso la única opción posible para proteger al propio yo frente al sentimiento de angustia y culpabilidad, es de nuevo distanciarse del rol negando la competencia o desarrollando una identidad sustitutiva en virtud de la cual los intereses se desplazan a niveles de competencia extraescolar.

2.- Como segunda dimensión de la construcción de la experiencia escolar desde la lógica subjetiva, debemos señalar el distanciamiento del rol tradicional² y la construcción del *oficio de alumno* en dos ámbitos: la definición de los roles en la interacción y las tácticas de interacción.

Con respecto a la definición de los roles en la interacción, hemos señalado cómo la escuela de la modernidad aparecía como un lugar exquisito del saber y del

² La distancia de rol parece una respuesta racional a la quiebra de las dos lógicas que actúan predominantemente en el espacio escolar. Recordemos que, por un lado, se rompe la lógica estratégica puesto que ya no es evidente la conexión entre los estudios y el futuro laboral. Por otro lado, se rompe la lógica de integración en la medida en que la arbitrariedad y la competencia anulan la promesa de igualdad y cargan el fracaso en el propio individuo.

conocimiento. La escuela era un centro, la encarnación de la centralidad ilustrada; de allí emanaban las verdades de la razón que permitirían transformar al hombre y su entorno contribuyendo a mejorar sustantivamente sus condiciones de vida. En esta escuela, la imagen del docente era la de un sujeto del saber cuyo propósito era ilustrar a las nuevas generaciones para transmitir la herencia cultural y técnica, logrando así prepararlos para el desempeño exitoso de los roles asignados en el futuro. Hemos señalado a lo largo de este trabajo que el alumno al que se dirigía esta escuela “Narciso” que se miraba a sí misma como centro del saber y la socialización, era “Eco”, una ninfa que repetía sus palabras y formas.

Asistimos en la actualidad al declive de los presupuestos, principios y fundamentos que han caracterizado a la escuela hasta el presente. Hoy, la difusión, transmisión y exploración de los saberes ya no requiere necesariamente un espacio cerrado y fijo. Del mismo modo, el papel del docente se juega en sentido débil, pues si bien mantiene su papel orientador, está más bien llamado a cumplir una función asistencial y de suministro de condiciones objetivas de aprendizaje. Finalmente, aquel alumno al que se dirigía la escuela de la modernidad ya no existe ni desde un punto de vista demográfico, o de morfología social, ni desde un punto de vista cultural.

En el fondo, este proceso apunta a una redefinición de los roles en la interacción tal que las relaciones interpersonales y subjetivas se colocan a la vanguardia de la escena. Y esto se traduce en que, del mismo modo en que en términos de excelencia los alumnos pedían ser considerados en su individualidad, en la interacción en el espacio escolar reivindican, igualmente, el tránsito de una relación entre extraños basada en características típicas de rol, a una relación entre cómplices basada en características emotivas, afectivas, propias de las interacciones entre sujetos.

Las tácticas de interacción son, como hemos señalado más arriba, el segundo aspecto en que se visualiza la construcción del oficio de alumno. En este sentido cabe señalar que obligados a prolongar sus estudios, a definir un proyecto cuya utilidad y viabilidad está lejos de ser evidente para ellos, los estudiantes rezongan ante una situación a la cual les cuesta encontrarle un sentido. Desarrollan entonces todo un abanico de tácticas, desde el absentismo a la trampa pasando por el juego de límites con

las normas, que les permiten adaptarse, coexistir, sobrevivir a la escuela o encarar los conflictos con ella.

3.- Finalmente, la tercera dimensión implícita en la construcción de la experiencia escolar nos remite a los intentos por recrear una forma de socialidad informal más allá de los cortes administrativos. Esta forma de socialidad puede ser entendida como toda una vida social, con normas y valores propios que tienen la particularidad de producir cohesión persona a persona. Podemos decir entonces que, obligados a distanciarse del rol tradicional e institucional, los nuevos alumnos intentan construir un yo interactuando, no ya como alumnos sino como jóvenes, en la única comunidad que consideran legítima: el grupo de pares. Es en esta comunidad donde, una vez rotos los lazos de futuro y la integración institucional del presente, pueden desarrollar una lógica de subjetivación destinada a construir un yo auténtico.

Las tres dimensiones mencionadas nos llevan a concluir que la crisis de legitimación implica un cambio radical en la actitud de los jóvenes escolares. Como señalan Duschatzky y Corea:

(...) los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora. El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no sólo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia. Los chicos de ahora no sólo expresan la ausencia de esa matriz básica, no sólo una fuerte resistencia a dejarse moldear por esa matriz. (...) El punto de inflexión es que las condiciones de enunciación del niño y del adolescente `modernos`, esas condiciones que lo hicieron posible como una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal, hoy están suspendidas. (...) Porque si ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de las generaciones anteriores, no es por mala fe, mala voluntad o mala intención; si los niños y los jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia (Duschatzky y Corea 2002: 86-87).

Son estas nuevas condiciones las que dan lugar a nuevas actitudes. Entre ellas, hay que recordar aquí la pérdida de centralidad de la escuela como lugar de producción de juventud. Antes, era percibida como el espacio excluyente que debía ser atravesado

para que los jóvenes llegaran a adquirir una cierta conducta juvenil y fueran definidos como tales. Hoy, esto no es necesariamente así puesto que los *mass-media* y la calle, en paralelo a la institución escolar, se han constituido en dos ámbitos en que individuos de edades similares pueden encontrarse para producir prácticas y generar sensibilidades comunes.

Hoy, la escuela es un espacio que recibe una heterogeneidad de estudiantes, de jóvenes alumnos que provienen de diferentes ámbitos y espacios culturales. Pero el hecho diferencial no está tanto en que los nuevos públicos escolares sean portadores de culturas diversas, sino en que esas culturas y prácticas juveniles vinculadas tanto a los medios como a la cultura de la calle, entren en la escuela. Podemos asociar esta disolución de marcos y fronteras con el hecho de que si antes, para referirnos a los jóvenes, utilizábamos categorías excluyentes vinculadas con identidades tradicionales como “jóvenes estudiantes”, o “jóvenes obreros”, hoy no podemos utilizar este tipo de definiciones. Y esto es así porque los estudiantes de hoy no se definen como estudiantes, sino como jóvenes que desempeñan, entre otros, el rol de estudiante (Balardini 2005).

Los jóvenes de nuestra investigación son estudiantes, pero son también mucho más que eso. Y la prueba está en que en la medida en que se definen más allá del rol, su experiencia escolar se construye a partir de su definición como jóvenes tanto en su condición de clase de edad como de generación. Como generación, la *historia social y común* de estos jóvenes está marcada por la masificación y la caída del santuario escolar, mientras sus *vivencias personales* se diversifican al intentar dotar de sentido a su experiencia escolar. Como clase de edad, las *utopías sociales* que prometían un futuro laboral son ahora sustituidas, cada vez más, por decisiones pragmáticas una vez que la misión misma de la enseñanza parece cuestionada. De la misma manera, obligados a reconstruir por sí mismos lo que la escuela no puede o no quiere ofrecerles, los estudiantes construyen *proyectos de vida personal* en los que desarrollar y poner a prueba la propia subjetividad.

De aquí podemos concluir que, una vez rota la homogeneidad de las culturas y la inmovilidad de los roles, surgen nuevos tipos subjetivos. El trabajo de campo realizado en los centros escolares seleccionados nos ha permitido diferenciar, siguiendo la

propuesta de Bonal (2005), tres tipos subjetivos básicos o, como tipos ideales, tres estilos diferenciados en la forma de desempeñar el oficio de alumno.

1.- *Resistentes.*

Este grupo de alumnos está marcado por un rasgo compartido: todos ellos desarrollan discursos en los que se articula con nitidez su desafección respecto a una institución de la que nunca han querido participar. Esta desubicación temprana les ha llevado a desplegar una serie de actitudes de resistencia, una oposición, tanto discursiva como práctica, a las normas y expectativas de la institución incluso cuando, en numerosas ocasiones, esta actitud ha provocado precisamente el efecto que pretendía eludir, esto es, la intensificación de los métodos de vigilancia y control.

Sin dejar de mantener esta actitud de resistencia, algunos de estos alumnos llegan a reconocer discursivamente la utilidad de la escuela, el valor instrumental del hecho de estudiar. En este caso, este reconocimiento se limita a su aceptación como trámite obligatorio e imprescindible para la incorporación al mercado de trabajo, como la última oportunidad para luchar contra el destino (*alea*) y evitar la selección negativa en la competencia por el status.

Sin embargo hay que señalar que este reconocimiento no va nunca acompañado del reconocimiento de la capacidad simbólica de la escuela para interpelarlos como sujetos. De este modo, la presencia escolar es vivida como una obligación con el único sentido de responder a una normativa legal o a unas expectativas familiares (Bonal 2005: 145).

Desde la perspectiva simbólica, la escuela es vista como un lugar de peligros simbólicos, de riesgos de descalificación y de rechazo ante los que sólo cabe responder mediante la desafiliación escolar y la re-afiliación para-escolar.

Esta última pasa por el grupo de pares. Es aquí donde puede hacerse realidad la moratoria social que define a los jóvenes. De hecho, la posibilidad de estructurar un discurso y una actitud de resistencia se relaciona con la frecuentación de espacios alternativos estructuradores de la identidad juvenil. Es en estos espacios, estructurados a partir de una lógica de funcionamiento basada en el disfrute del presente desde el exceso y la vorágine de *ilinx*, donde estos jóvenes encuentran diversas formas de placer que les

permiten autoafirmarse en su subjetividad mientras refuerzan los códigos de conducta y de comunicación del grupo de pares (ibídem 2005: 133). En este sentido, Bonal (2005: 52-53) señala que muchos adolescentes que han seguido una trayectoria escolar errática experimentan la necesidad de reubicar su yo en terrenos dotados de recursos y significados *vitales*. La variabilidad de espacios en los que construir una identidad sustitutiva positiva es notable, desde las esferas estructuradas por la acción (p. ej. deportes) o la fuerza (p. ej. expresiones de masculinidad), hasta las marcadas por el riesgo (p. ej. prácticas “ilícitas”) o la madurez adulta (p. ej. trabajo productivo o reproductivo), pasando por cualquier combinación de todas ellas. El único elemento que permanece constante dentro de esta variedad de expresiones es que todas ellas posibilitan el distanciamiento respecto a los significados disciplinadores y uniformadores implícitos en las dinámicas escolares, un distanciamiento que hace posible la expresión de la subjetividad.

2.- *Disociados.*

Si los resistentes exhiben una trayectoria escolar marcada por los fracasos escolares y los malos resultados causada por una oposición frontal a la institución, los que hemos llamado alumnos disociados muestran también una trayectoria escolar signada por los malos resultados, pero ya no podemos encontrar una actitud asociada de resistencia y oposición.

Estos alumnos pueden mostrar una actitud de desafección escolar pero ésta no se manifiesta en la resistencia, sino en la voluntad de pasar por la institución sin hacerse notar, lo más pacífica y rápidamente posible, respondiendo a la lógica de integración (van a la escuela porque eso es lo que corresponde a su edad) y en algunos casos a la lógica instrumental (valoración del título para el futuro laboral).

Por lo que respecta a este segundo supuesto, podemos señalar que los alumnos de este grupo son los que sufren en mayor medida una suerte de paradoja cognitiva en la valoración instrumental de la institución. Por un lado, son conscientes de que sin el título el futuro personal y social estará marcado por la exclusión, de modo que invierten cierto esfuerzo en lograrlo. Pero al mismo tiempo son conscientes de que ese esfuerzo no será suficiente y acabarán fracasando en la escuela por sus propias limitaciones.

Es esta paradoja cognitiva la que les hace manifestar, más explícitamente que cualquiera de los otros tipos subjetivos, un sentimiento de fracaso y frustración personales.

Ser conscientes de esta paradoja y, en particular, de lo que ella implica respecto a sus propias limitaciones, les lleva a pergeñar objetivos modestos y realistas con itinerarios de inserción laboral temprana en la que el propio esfuerzo y el apoyo familiar se constituyen en el único instrumental disponible. De hecho, son estos alumnos los que en mayor medida afirman la posibilidad de continuar con el oficio del padre y, con ello, manifiestan su voluntad de reproducir los modelos de inserción laboral presentes en su familia como alternativa plausible para resolver la paradoja.

El esfuerzo aparece también como el elemento clave sobre el que diseñar un criterio de excelencia escolar. Son, en este sentido, los alumnos que con mayor insistencia inciden en la necesidad de valorar el esfuerzo, al margen de los resultados, en los ejercicios de evaluación. Esto denota que si bien aceptan la capacidad interpeladora de la escuela, no pueden cumplir con el rol esperado de modo que se ven obligados a reconceptualizarlo revalorizando el único recurso de que disponen: el esfuerzo.

Partiendo de esta premisa podemos entender también que la mayoría de las críticas que estos alumnos dirigen al sistema, y a sus docentes, se centren precisamente en aquellos aspectos que los excluyen de un rol que en el fondo desearían cumplir. De ahí las críticas a la arbitrariedad, la incompreensión de los profesores, la frialdad o la dureza en el trato.

Por otro lado, si bien los jóvenes que hemos denominado resistentes encuentran en los espacios alternativos juveniles el lugar idóneo para construir y expresar su subjetividad, éste no es el caso de los jóvenes que desarrollan un estilo disociado. Para estos jóvenes, los espacios alternativos juveniles son espacios importantes, en todo caso acreedores de un tiempo deseado y valorado, pero es necesario combinarlos con los otros espacios para lograr un proyecto de vida coherente que no se agote en el presente inmediato.

De este modo, el tránsito de estos jóvenes por los espacios alternativos de definición juvenil está marcado por la huida de estridencias y notoriedades, por no destacar demasiado y, desde luego, diferenciándose de los resistentes, por no transgredir

las normas ni sociales ni escolares. Ahora bien, la ausencia de resistencia y trasgresión no implica una adhesión expresa y total a las convenciones, en especial a las escolares. En esta línea, sus grupos de amigos suelen ser grupos de iguales que se caracterizan por una postura que sin ser abiertamente contraria a la institución escolar, tampoco es definitivamente favorable a la misma.

3.- *Acomodaticios o integrados.*

Las expectativas académicas de estos alumnos son bastante diversas: bachillerato con expectativas de estudios universitarios; bachillerato sin expectativas de estudios superiores, y módulos profesionales. En cualquier caso, lo que denotan estas expectativas académicas es que estos estudiantes son los que tienen el sentimiento más marcado de implicación respecto a lo que puede ofrecer la institución escolar en términos instrumentales.

Respecto a la valoración instrumental de la escolaridad, podemos señalar que para estos alumnos la presencia escolar viene justificada por la obtención de gratificaciones y recompensas presentes (adquisición de conocimientos, por mucho que esto requiera un cierto sacrificio), y por la necesidad de articular su trayectoria socioprofesional (aunque sólo sea por la incorporación de actitudes útiles en el terreno laboral). En este sentido, si bien son los que más explícitamente manifiestan una adhesión a la lógica estratégica dominada por el juego de *ágon*, también son los que más fácilmente pueden distanciarse de esta lógica y desarrollar, desde la reflexividad, una adhesión a la lógica subjetiva. De hecho son estos alumnos los que se plantean la posibilidad de no elegir estudios sólo en función de salidas profesionales, sino también utilizando el criterio del placer y la realización personal.

Tanto desde la lógica estratégica como desde la subjetiva, estos estudiantes son conscientes de que su meta en la vida es hacer realidad sus ambiciones personales como individuos, más allá de las interacciones de corta distancia. Es esta orientación con arreglo a metas la que les permite *utopizar* el futuro en dos sentidos: por un lado, no resignándose a la mera supervivencia, como les ocurre a los otros tipos subjetivos y, por otro lado, superando la presión de *mimicry* hacia la integración, lo que les permite

plantearse modelos de vida adulta que no reproducen la transición lineal clásica de trabajo-pareja-hijos.

Respecto a sus implicaciones juveniles, cabe señalar que los espacios de expresión juvenil son para estos jóvenes una fuente importante de recursos simbólicos que coexiste con otros espacios como la escuela o la familia (Bonal 2005: 53). Esto significa que la implicación en estos espacios de experimentación, tanto individual como colectiva, no la viven en términos de trasgresión sino de complementariedad.

En tanto que tipos ideales, podríamos hacer coincidir cada uno de estos estilos subjetivos con alguna de las ramas escolares analizadas. Así, el estilo subjetivo de los resistentes se correspondería con los alumnos que cursan programas de iniciación profesional; el estilo disociado sería el que básicamente expresan los alumnos de programas de diversificación curricular y, finalmente, el estilo de los acomodaticios o integrados se correspondería con el resto. Pero como sabemos, los tipos ideales no se encuentran en la realidad en estado puro y, en esta línea, los estilos subjetivos que hemos analizado no son una excepción. Podemos encontrar sutiles matices de cada uno de estos estilos en todos los grupos considerados. Esta transversalidad es igualmente perceptible atendiendo a los modelos lingüísticos de modo que es posible apreciar matices del estilo disociado tanto en alumnos de modelo A como de modelo B o D, y pinceladas del estilo acomodaticio en alumnos de modelo A y de modelo D.

Por otro lado, en la medida en que estos tipos subjetivos han sido detectados entre alumnos y alumnas procedentes de dos entornos social y culturalmente disímiles, podemos rechazar una lectura maximalista que relacione estos tipos con las grandes categorías de pertenencia socioeconómica. Es cierto que estas variables condicionan el paso de los jóvenes estudiantes por la institución escolar, pero no lo hacen de una forma lineal, directa e inequívoca. Existen otros factores que inciden directamente en el proceso: por un lado, las motivaciones, experiencias y capacidades de cada individuo y, por otro, las vivencias personales, el imaginario individual y la manera como cada uno gestiona el universo de posibilidades a su alcance.

Finalmente, no podemos dar por cerradas estas conclusiones sin hacer alguna mención a posibles líneas de intervención estratégica que puedan dar solución a la crisis de la educación. Y ello porque si bien éste no ha sido el objetivo de este trabajo, no

mencionar estas líneas “sería una muestra más del distanciamiento que con frecuencia se produce entre los que nos dedicamos a observar y a interpretar la realidad educativa y los que la viven de primera mano” (Bonal 2005: 205).

El debate en torno a posibles intervenciones estratégicas es largo y extenso; las propuestas en este campo son variadas, a veces complementarias y en ocasiones contradictorias. No está en nuestra mano resolver este contencioso. Tan sólo podemos presentar, como invitación a la reflexión, las líneas maestras de algunas de estas propuestas³.

En esta línea, se ha sugerido que la superación de la crisis de legitimidad pasa porque la escuela se cuestione a sí misma en algunos de sus principios y objetivos, metodologías docentes y sistemas organizacionales. La consecuencia de esta revisión crítica sería, tanto la reconceptualización del currículum y del proceso de aprendizaje, como la revisión de la relación alumno-profesor.

Por lo que se refiere al primer punto, el cambio propuesto es de orden epistemológico. En este sentido, las propuestas de intervención recuerdan que la escuela de la modernidad se acercaba al conocimiento desde la lógica del positivismo cognitivista. Este modelo de pensamiento parte de la existencia de un conocimiento confiable y relativamente estable sobre la realidad, la cual, a su vez, se encuentra objetivamente estructurada. El aprendizaje consiste entonces en asimilar esa realidad replicando su contenido y estructura en la mente de quien aprende. De ahí que se considere el aprendizaje como resultado del método expositivo del docente y de la actitud receptiva del estudiante quien, cual esponja, absorbe y acumula el conocimiento hasta el momento del examen. De ahí también que se considere que grandes grupos, al estar sometidos a los mismos contenidos y estímulos externos, aprenden lo mismo.

Las nuevas condiciones sociales y las nuevas generaciones reclaman una ruptura epistemológica. Esta ruptura tiene un reflejo inmediato en la concepción del currículum. De un enfoque lineal, preconfigurado y rígido, único para un gran número de estudiantes y ligado a espacios ritualistas de aprendizaje, pasaríamos a enfoques más flexibles, abiertos, impredecibles, pluralistas, dinámicos, interactivos y transdisciplinarios.

³ Hemos comentado el alcance de estas propuestas en otro trabajo. Ver Abad (2006).

Con este nuevo enfoque, el aprendizaje ya no puede seguir siendo una “consecuencia” de la enseñanza, sino un proceso fundamentalmente autónomo, de autodescubrimiento y de exploración.

La nueva filosofía y paradigma educativo sería, según las propuestas que venimos comentando, el constructivismo. Los principios constructivistas sugieren que el aprendizaje es un proceso en el que los estudiantes absorben información, la interpretan, la conectan con lo que ya saben y, si es necesario, reorganizan su comprensión para acomodarla. De este modo, lo que se espera de los alumnos no es que repitan o reproduzcan la información, sino que la sometan a la acción del pensamiento con el fin de analizar, relacionar, criticar, transferir y aplicar esa información, transformándola en conocimiento. De esta forma, además de adquirir conocimientos, *aprenden a aprender*⁴.

En este caso, la expresión “aprender a aprender” tiene dos significados fundamentales (Beltrán 1993). En primer lugar, aprender no significa sólo adquirir información, sino, sobre todo, desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información. En segundo lugar, significa que en la sociedad actual, y en la sociedad del futuro, más importante aún que el conocimiento es la gestión del conocimiento. Y ello es así porque cada conocimiento implica algo más que un cambio de estado, es decir, pasar de no saber a saber; supone la adquisición de una capacidad que nos permite cambiar y mejorar la realidad.

En consecuencia, el aprendizaje que nos permite transformar la información en conocimiento, aprender a aprender⁵ y, sobre todo, cambiar y mejorar la realidad (Martín Patino et al. 2003) debe ser un aprendizaje *activo, situado, interactivo y auto-regulado*.

⁴ La fórmula “aprender a aprender” supone que no se pone tanto énfasis en la cantidad de información a transmitir, sino en la calidad de los instrumentos para pensar, para interrelacionar hechos y obtener conclusiones válidas en la vida real. Se aprende con lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa, y no sólo con lo que se lee y escucha. De este modo, la instrucción no se traduce directamente en la ejecución sino, indirectamente, a través de procesos activos pues los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria sino que los sujetos los construyen activa y significativamente.

⁵ Hay que señalar que en el Decreto 175/2007 de 16 de octubre (BOPV nº 218) por el que el Departamento de Educación del Gobierno Vasco establece el currículo de la Educación Básica a implantar en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se recoge expresamente la fórmula “aprender a aprender” como una de las ocho competencias básicas que los alumnos deben adquirir en la etapa de enseñanza obligatoria. En el artículo seis del citado decreto se define esta competencia como “aprender a aprender y a pensar de manera crítica, interpretando, generando y evaluando la información proveniente de diversas fuentes, con especial atención a los medios de comunicación. Aprender a tomar decisiones y a resolver problemas, hábitos de estudio, de trabajo y estrategias de aprendizaje, aprender a aplicar los métodos del

El aprendizaje *activo* implica que los alumnos se comprometen a realizar diferentes actividades para asimilar los contenidos informativos que reciben y, de este modo, la calidad del aprendizaje dependerá de la calidad de las actividades realizadas al aprender.

El aprendizaje *situado* supone que el aprendizaje funcionará mejor si tiene lugar en contextos reales y no en condiciones artificiales o alejadas de la vida. Dicho de otro modo, el conocimiento sin conexión directa con el contexto real y sin aplicación inmediata salvo para su reproducción en los exámenes, es un conocimiento inerte, que no sirve para la vida, no motiva a los alumnos y disminuye las razones para aprender. En cambio, cuando los conocimientos se adquieren a través de las actividades de los propios alumnos y tienen lugar en contextos reales o simulados, no sólo se comprenden mejor, sino que, además, se transfieren a otras situaciones, se aplican para lograr objetivos previamente definidos y motivan a los alumnos a construir más y más conocimientos. Estas situaciones o contextos vitales, actúan como verdaderos anclajes del aprendizaje elevando el interés y la motivación de los alumnos, que, de esta forma, concilian la preocupación por aprender con el desarrollo de sus habilidades mentales.

Por otro lado, si lo más importante del aprendizaje es aprender a aprender, sólo se puede decir que un alumno ha logrado el objetivo cuando es capaz de aprender por sí mismo, cuando puede dirigir su aprendizaje. Entonces, el aprendizaje debe ser *auto-regulado* o aprendizaje *autónomo*. Es decir, deberemos pasar de un aprendizaje heterodirigido por el profesor y el experto, a un aprendizaje dirigido y controlado por el propio estudiante. De este modo, el aprendizaje autónomo define un proceso de aprendizaje en el que el alumno: i) se involucra directamente en las decisiones que afectan a su aprendizaje (dónde, cuándo y cómo se producirá), ii) es radicalmente activo frente a la pasividad de otros esquemas de enseñanza-aprendizaje, iii) es capaz de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y iv) es capaz de aprender sin la constante y directa presencia e intervención de un profesor. Esto no significa que haya

conocimiento científico y matemático para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento tanto teórico como práctico”. Con esta formulación, el legislador define el aprendizaje en los términos que hacen posible aprender a aprender y demuestra, además, sensibilidad hacia los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que exigen las nuevas condiciones sociales y que apuntan las propuestas que venimos comentando.

que prescindir del profesor. Al contrario, en el aprendizaje auto-regulado el profesor realiza una labor todavía más importante que en el estadio de heterocontrol, porque ahora es cuando el alumno necesita un tipo de ayuda o de mediación más cualificada.

Finalmente, el aprendizaje *interactivo* se basa en el supuesto de que la construcción del conocimiento es cualitativamente más rica cuando una persona tiene numerosas versiones de un mismo suceso o fenómeno de la realidad y puede, a partir de todas ellas, construir la suya propia.

Pero el aprendizaje interactivo implica también pasar de la construcción personal a la construcción grupal del conocimiento, a su dimensión como fenómeno social. En esta dimensión de interacción social, el aprendizaje interactivo nos remite a la utilización del *aprendizaje cooperativo* como estrategia de enseñanza mediante la cual se “crea un contexto para el aprendizaje en el que los estudiantes exploran nuevas ideas, examinan sus propias posiciones y desafían sus creencias previas al contrastarlas con otras personas. Les proporciona un forum para que puedan desarrollar un sentimiento de identidad personal y de autoestima, y participar activamente en su aprendizaje” (Hargreaves et al.1998: 241).

De otro lado, por lo que se refiere a la relación alumno-docente, las propuestas para el debate sugieren que tradicionalmente la educación se ha orientado hacia modelos de aprendizaje centrados en la instrucción, y en los que un experto, el profesor, acreditado como poseedor de la información, transmite esta información a los estudiantes. Los estudiantes “sintonizados” en una actitud de escucha respetuosa pero pasiva, reciben la información que se les transmite. La mayor parte de la actividad en el aula, por tanto, gira en torno a la figura activa del profesor transmisor que resulta ser la figura clave⁶ en el proceso instructivo frente a la figura del alumno receptor pasivo. La analogía entre los modelos de enseñanza centrados en el profesor y los *broadcast media* es evidente: unidireccionales, centralizados y poniendo el énfasis en estructuras predefinidas con las que resulta más fácil llegar a audiencias masivas. Enseñar en aulas masivas, y sin disponer de herramientas que permitieran adaptar el proceso de enseñanza

⁶ La centralidad de la figura del profesor es, si cabe, aún más relevante en el caso de la enseñanza postsecundaria y post-obligatoria. En este caso los intereses y el background específico de cada docente tienen una influencia significativa incluso en la selección de los contenidos que serán transmitidos.

a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, hacían de este modelo la única opción posible durante la modernidad organizada.

Las nuevas condiciones sociales exigen un cambio radical de enfoque: de centrar el proceso en el trasmisor, pasamos a centrar el proceso en los receptores y sus individualidades. La educación centrada en el alumno se inicia con la evaluación de sus habilidades, su estilo de aprendizaje, el contexto social y cualquier otro factor determinante que pueda afectar a su aprendizaje, con el propósito final de individualizar el proceso y hacerlo más significativo.

Para que este cambio de enfoque se produzca es necesario que tanto profesores como estudiantes modifiquen sus roles tradicionales. Por lo que se refiere al alumno, de ser receptores pasivos de información, pasan a participar activamente en el proceso de aprendizaje; de reproducir conocimientos, a producirlos y compartirlos; y, finalmente, de experimentar el aprendizaje como una actividad individual, a vivirlo como actividad colaborativa con otros.

Pero el reto fundamental está del lado del docente. La investigación pedagógica y didáctica en este terreno apunta hacia un cambio de rol que permita al docente dejar de ser el único y principal transmisor de información para convertirse en un facilitador y orientador, copartícipe, junto con el estudiante, en el proceso de aprendizaje. Se trata de pasar de jugar el papel de proveedor del conocimiento a desempeñar un rol de asesor, motivador y consultor del aprendizaje (Gisbert 2000). De este modo, su interacción con el alumno no se limitará ya más a la entrega del conocimiento que posee; por el contrario, compartirá con sus alumnos sus experiencias, apoyándolos y asesorándolos, estimulándolos y retándolos en su capacidad de aprendizaje.

Una escuela que abordara estos cambios dejaría de ser una institución cerrada para abrirse al entorno en el que se produce el aprendizaje situado de sus alumnos, considerados ya como sujetos.

Este cambio podría concretarse, siguiendo a Tenti Fanfani (2000), en las siguientes características:

- a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes.

- b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas de participación, expresión y comunicación.
- c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de sus alumnos.
- d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desarrollan en diversos campos sociales, desde la familia al barrio pasando por los amigos, y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas.
- e) Una institución flexible en tiempos, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil en términos de género, cultura, etnia, religión, etc.
- f) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes.
- g) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes se identifican.

Mediante esta apertura, la escuela podría superar la crisis de legitimación que le aqueja y convertirse en lo que podríamos denominar, haciendo nuestra la expresión de Touraine, la *Escuela del Sujeto*.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Miguélez, B. 2006. “Cambio generacional y educación. Educando a la *generación net*”. *Congreso Edutec 2006 La educación en entornos virtuales: Calidad y efectividad en el e-learning*. Tarragona: Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universitat Rovira i Virgili.
- Aggleton, P. 1987. *Rebels Without a Cause? Middle class youth and the transition from school to work*. London: Falmer Press.
- Agirreazkuenaga, I. y Cobreros, E. 1985a. “La normativa sobre el euskara publicada durante 1984”. *Revista Vasca de Administración Pública* 11: 211-222.
- Agirreazkuenaga, I. y Cobreros, E. 1985b. “La normativa sobre el euskara publicada en 1985”. *Revista Vasca de Administración Pública* 13: 269-286.
- Alberoni, F. 1984. *Movement and Institution*. New York: Columbia University Press.
- Alonso Hinojal, I. 1991. *Educación y sociedad: Las sociologías de la educación*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- Alonso, L. E. 1998. *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. 2001. *Trabajo y postmodernidad. El empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Anderson, G. L. 1989. “Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions”. *Review of Educational Research* 59 (3): 249-270.
- Andreas, R. 1980. *El miedo escolar*. Barcelona: Herder.
- Angulo Rasco, F., Pérez Gómez, A., Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M. A., Torres Santomé, X., López Melero, M. 1999. *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.
- Apple, M. W. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Apple, M. W. 1987. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. 1989. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Archer, M. 1979. *Social Origins of Educational Systems*. Beverly Hills: Sage.
- Ariés, Ph. 1990. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ashford, D. E. 1989. *La aparición de los estados de bienestar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Atria, R. 1993. "La educación superior desde el mundo de la vida". *Revista de Estudios Sociales* 78/Trimestre 4: 159-177.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. 2004. *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Augé, M. 1993a. "Espacio y Alteridad". *Revista de Occidente* 140: 13-34.
- Augé, M. 1993b. *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. 1998. *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*. Barcelona: Gedisa.
- Authier, J-Y. 2001. "Espace et Socialisation. Regards sociologiques sur les dimensions spatiales de la vie sociale". *Habilitation à diriger des recherches*. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Avelló Flórez, J. y Muñoz Carrión, A. 2002. "La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil". En F. Rodríguez (ed.), *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Baeza Correa, J. 2002. "Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática". En B. Macedo, R. Katzkowicz, C. Monereo, C. Braslavsky, M. E. Paniagua, J. Galdona, J. Baeza Correa, H. Surraco, C. Jacinto y S. A. Griffith, *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Bajoit, G. 2003. *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades*. Santiago de Chile: Editorial Lom.
- Balandier, G. 1994. *El poder en escenas*. Barcelona: Paidós.

- Balandier, G. 1997. *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Balardini, S. 2005. “De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenalismo cultural y adultismo político”. *Seminario Internacional La escuela Media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/conferencias.htm> [consultado en junio de 2008].
- Ball, S. J. 1983. *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. 1993. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Ball, S. J. 1994. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós, M.E.C.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. 2000. *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity*. London and New York: Routledge.
- Bauman, Z. 2001. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. 2007. *Los restos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. 1998. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (comp.). 1999. *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. 2001. *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. 2003. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Llera, J. A. 1993. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Bell, D. 1987. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- Bendix, R. 1964. *Nation Building and Citizenship*. New York: Wiley.
- Benjamin, W. 1974. *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bennett, K. y LeCompte, M. 1990. *The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education*. New York: Longman.
- Berger, P., Berger, B. y Kellner, H. 1977. *The homeless mind. Modernization and consciousness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Berger, P. y Luckmann, Th. 1979. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergua, J. A. 1999. "La socialidad lúdica juvenil. Sobre cómo los jóvenes erosionan el orden sociocultural instituido cuando se divierten". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 88:107-152.
- Bericat, E. 1994. *Sociología de la movilidad espacial. El sedentarismo nómada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI.
- Bernstein, B. 1988. *Clases, códigos y control*. Vol. I. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. 1989. *Clases, códigos y control*. Vol. II. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. 1990. *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Bernstein, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Berthelot, J-M. 1983. *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Boli, J. 1989. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. New York: Pergamon Press.
- Bonal, X. 1993. "Teorías recientes en sociología de la educación: La orientación anglosajona". En M. A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (eds.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova S.A.

- Bonal, X. 1998. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. 2005. *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. y Pros, N. 2005. *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Fundación Carles PI I SUNYER.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. 1982. *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. 1988a. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. 1988b. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. 1990. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. 1993. *La Misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. 1999. *Contrafuegos: Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. 1969. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. 1985. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Brater, M. 1999. "Escuela y formación bajo el signo de la individualización". En U. Beck (comp.), *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Broccolichi, S. 1998. "Qui décroche?". En M-C. Bloch y B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon: Chronique Sociale.
- Brown, P. 1987. *Schooling Ordinary Kids. Inequality, unemployment and the new vocationalism*. London: Tavistock.

- Brown, Ph. 1990. "The tirad wave: education and the ideology of parentocracy". *British journal of sociology of education* 11 (1): 65-83.
- Brown, R. 1989. *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles: Actes Sud.
- Caillois, R. 1968. *Le Jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard.
- Canteras Murillo, A. 2004. *Los jóvenes en un mundo en transformación: nuevos horizontes en la sociabilidad humana*. Madrid: INJUVE.
- Cardenal de la Nuez, M. E. 2000. "Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen desigual". *Anuario de filosofía, psicología y sociología* 3: 151-172.
- Carnoy, M. 1985. "Educación, economía y estado". *Educación y sociedad* 3: 7-51.
- Casal Bataller, J. 1996. "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 75: 295-316.
- Casal Bataller, J. 1997. "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo". *Cuadernos de Relaciones Laborales* 11: 19-54.
- Casal Bataller, J. 1999. "Modalidades de transición profesional y precarización del empleo". En L. Cachón (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia: 7 i Mig.
- Castells Arteche, J. M. 1983. "La normativa sobre el euskara". *Revista Vasca de Administración Pública* 6: 247-258.
- Castells Arteche, J. M. 1985. "Análisis de la educación en el Estatuto de Autonomía del País Vasco". *Revista Vasca de Administración Pública* 11: 189-207.
- Castells, M. 1998. *La era de la información*. 3º vol. Madrid: Alianza.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. 1983. *La invención de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cobrerros Mendazona, E. 1983. "Sobre las normas de la Comunidad Autónoma referentes a la política lingüística". *Revista Vasca de Adminstración Pública* 5: 257-262.

- Cobrerros Mendazona, E. 1989. *El régimen jurídico de la oficialidad del euskara*. Oñati: Instituto Vasco de Administración Pública. I.V.A.P.-H.A.E.E.
- Cohen, S. y Taylor, L. 1998. *Escape Attempts: The Theory and Practice of Resistance to Everyday Life*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. 1961. *The Adolescent Society*. New York: The Free Press.
- Coleman, J. S. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Collet, A. 2005. “Sociologie des acteurs de la gentrification des quartiers anciens centraux d’hier et d’aujourd’hui”. *Le logement et l’habitat comme objets de recherche. Actes de la Journée d’étude Jeunes chercheurs*. Paris: GIS Socio-économie de l’habitat, Université Paris I-INED-CNRS y CRETEIL e Institut d’Urbanisme de Paris, Université Paris XII-Val de Marne. Disponible en: http://resohab.univ-paris1.fr/jclh05/article.php?id_article=20 [consultado en junio de 2008].
- Consejo Escolar de Euskadi. 2005. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004)*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/informe_2002_2004/entrada.pdf [consultado en junio de 2008].
- Consejo Escolar de Euskadi. 2007. *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2005-2006)*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/informe_2005_2006/indice.pdf [consultado en junio de 2008].
- Consejo Escolar de Euskadi. 2007. *Acuerdo del Consejo Escolar de Euskadi sobre los modelos lingüísticos*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r4373/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/ereduen_berrikuntza/acuerdo_consejo_modelos_c.pdf [consultado en junio de 2008].
- Contreras Domingo, J. 1994. *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- Corchón Álvarez, E. 2004. “Institución educativa o adaptación permanente”. *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Corrigan, P. 1979. *Schooling the Smash Street Kids*. London: McMillan.

- Coulon, A. 1988. *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra S.A.
- Coulon, A. 1995. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Craine, S. 1997. "The black magic roundabout: cyclical transitions, social exclusion and alternative careers". En R. MacDonald (ed.), *Youth. The underclass and social exclusion*. London: Routledge.
- Crozier, M. y Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Cuesta, R. 2005. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Chandler, J. R. y Alfred, D. 1990. *Scale and Scope. The Dynamics of Industrial Capitalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Charters, W.W. Jr. 1973. "Social Psychology and Education". *American Educational Research Journal* 10 (1): 69-78.
- Davis, K. y Moore, W. E. 1945. "Some Principles of Stratification". *American Sociological Review* 10 (2): 242-249.
- De Certeau, M. 1996. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Pablo, A. 1986. "Causalidad, Estructura y Acción Social: Consideraciones en torno a la Sociología de la Educación". En M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Debray, R. 1994. *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2002. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Delgado Ruiz, M. 2002. "Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos". En C. Feixa, C. Costa y J. Pallarés (eds.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.
- Demailly, L. 1991. *Le Collège. Crise, Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. 2005. *Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco. 2003. *Inmigración y Mercado de Trabajo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Derouet, J. L. (comp.). 1997. *El acento francés en la educación. Cinco estudios sociológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deutsch, K. 1966. *Nationalism and Social Communication. An inquiry into the foundations of nationality*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Díaz de Rada, A. 1993. *La escuela y sus mediaciones. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, A. 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz Martínez, C. 1996. *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles*. Madrid: Siglo XXI.
- Donald, J. 1985. "Beacons of the Future: Schooling, Subjection and Subjectification". En V. Beechey y J. Donald (eds.), *Subjectivity and Social Relations*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- Donzelot, J. 1991. "The mobilization of society". En G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (comps.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Douglas, M. 1996. *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.
- Dreeben, R. 1968. *On what is learned in school*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. 1990. "La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad". *Educación y Sociedad* 7: 139-157.
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. 2004. "Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes Europeos". *Revista de Estudios de Juventud* 65: 11-29.

- Dubar, C. 2002. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. 2003. “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. *Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?M040=xie&look=iiep&req=2&se=&ti=latina> [consultado en junio de 2008].
- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1996. “Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école”. *Revue Française de Sociologie* Vol. XXXVII: 511- 535.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1999. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dufour, D. 1990. *Les Mystères de la trinité*. Paris: Gallimard.
- Dumont, L. 1987. *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, E. 1972. *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. 1975. *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. 1982. *La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Duschatzky, S. 1998. “La escuela como frontera, reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares”. *Revista Propuesta Educativa* 18: 4-14.
- Duschatzky, S. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Echevarría, J. 1999. *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- Ehrenberg, A. 1995. *L'individu incertain*. Paris: Calmann-Lévy.

- Eliard, M. 2002. *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.
- Elias, N. 1988. *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. 1990a. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Elias, N. 1990b. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. 1993. *La sociedad cortesana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. H. 1987. *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Escolano Benito, A. 2002. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Espín Martín, M. 2002. "La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación: de la noticia al espectáculo". En F. Rodríguez (ed.), *Comunicación y cultura juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Everhart, R. 1983. *Reading, Writing and Resistance*. London: Routledge.
- Everhart, R. 1999. "Leer, escribir y resistir". En H. M. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Featherstone, M. 1991. *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.
- Feito Alonso, R. 1988. "La conspiración de la etnografía". *Política y sociedad* 1: 146-148.
- Feito Alonso, R. 1997. "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación". *Política y sociedad* 24: 33-44.
- Feito Alonso, R. 2002. *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito Alonso, R. 2003. *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. 1998. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, L. M. 1994. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández Enguita, M. 1990. *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. 1995. *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. 1997. *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Fernández Enguita, M. 1999. *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. 2001. *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. 1997. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. 1992. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. 1999. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Fourgnaud, A. 1999. *La confusion des rôles: Les Toujours-jeunes et les Déjà-vieux*. Paris: Lattès.
- Freire, P. 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Friedman, J. 1994. *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.
- Furlong, A. y Cartmel, F. 1997. *Young People and Social Change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, A., Stadler, B y Azzopardi, A. 2000. *Vulnerable Youth. European Youth Trends 2000*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Furlong, A. y Guidikova, I. 2001. *Transitions of youth citizenship in Europe. Culture, subculture and identity*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Galland, O. 1991. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- García Calvo, A. 1985. *Razón común*. Zamora: Lucina.
- García Calvo, A. 1989. *Hablando de lo que habla*. Zamora: Lucina.

- García Calvo, A. 1991a. *Del lenguaje*. Zamora: Lucina.
- García Calvo, A. 1991b. *Noticias de Abajo*. Zamora: Lucina.
- García Calvo, A. 1993. *Contra el tiempo*. Zamora: Lucina.
- García Selgas, F. 1994. *Teoría social y metateoría hoy: El caso de Anthony Giddens*. Madrid: Siglo XXI, CIS.
- Geertz, C. 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. 1994. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gehlen, A. 1980. *Man in the Age of Technology*. New York: Columbia University Press.
- Gellner, E. 1983. *Nations and Nationalism*. New York: Cornell University Press.
- Gergen, K. J. 1997. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. 1997. "Vivir en una sociedad postradicional". En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. 2000. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. y Hutton, W. (eds.). 2001. *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., Beck, U. y Beriaín, J. (comp.). 1996. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Gil Calvo, E. 1995. *El destino. Progreso, albur y albedrío*. Barcelona: Paidós.

- Gil Calvo, E. 2001. *Nacidos para cambiar, cómo construimos nuestras biografías*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. 1991. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. 1996. *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. 2001 “Conocimiento, escolaridad y vida activa”. En VV.AA., *Jóvenes más allá del empleo*. Valencia: Nau Llibres.
- Gimeno Sacristán, J. 2003. *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (coords.). 2004. *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Giroux, H. A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. 1996. “Educación posmoderna y generación juvenil”. *Nueva Sociedad* 146: 148:167. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf [consultado en junio de 2008].
- Giroux, H. A. 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. 1994. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gisbert, M. 2000. “El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio”. En J. Cabero, M. Gisbert et al., *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Goffman, E. 1987. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. 1994. “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”. *Cuadernos de Pedagogía* 221: 8-10.
- Grass, A. (ed.) 1985. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.

- Green, A. 1990. *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.
- Green, A. 1997. *Education, Globalización and the Nation State*. London: MacMillan.
- Griffin, C. 1985. *Typical Girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Grossberg, L. 1986. "History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies". *Journal of Communication Inquiry* 10 (2): 61-77.
- Guerrero Serón, A. 2003. *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Guichard, J. 1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF.
- Habermas, J. 1973. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, E. T. 1989. *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A. 1981. "Contrastive Rhetoric and Extremist Talk: Teachers, Hegemony and the Educationist Context". En L. Barton y S. Walker (comps.), *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes: Falmer Press.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. 1998. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, D. H. 1967. *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harvey, D. 1998. *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hassard, J. 1993. "Postmodernism and organizational analysis". En J. Hassard y M. Parker (eds.), *Postmodernism and organizations*. London: Sage.
- Heller, A. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Heran, F. 1987. "La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique". *Revue française de sociologie* XXVIII: 385-416.
- Hernández, F. 2004. "Culturas juveniles, prácticas de subjetivización y educación escolar". *Andalucía Educativa* 46: 22-24.
- Hernández, F. J., Beltrán, J. y Marrero, A. 2003. *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Hernando, A. 2002. *Arqueología de la identidad*. Madrid: Akal.
- Hopf, W. 1980. "¿Superación del miedo escolar?". En R. Andreas, *El miedo escolar*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez, T. 2001. *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Iglesias de Ussel, J. y Herrera Gómez, M. 2005. *Teorías sociológicas de la acción*. Madrid: Tecnos.
- Jackson, P. W. 1991. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaeger, W. 1990. *Paideia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. 1998. *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jeffcutt, P. 1994. "From Interpretation to Representation in Organizational Analysis: Postmodernism, Ethnography and Organizational Symbolism". *Organization Studies* 15 (2): 241-274.
- Jenkins, R. 1996. *Social Identity*. New York: Routledge.
- Jenks, C. 1972. *Equality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jerez Mir, R. 1990. *Sociología de la educación: guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Jerez Mir, R. 1993. "Sociología de la cultura y de la educación: los clásicos y sus modelos heurísticos básicos". En M. A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (eds.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova S.A.

- Kanter, R. M., Stein, B. A. y Jick, T. D. 1992. *The Challenge of Organizational Change*. New York: The Free Press.
- Kellner, D. 1992. "Popular culture and the construction of postmodern identities". En S. Lash y J. Friedman (comps.), *Modernity and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Kemmis, S. 1993. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krauskopf, D. 2005. "El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión" *Seminario Internacional La escuela Media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Córdoba-Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/conferencias.htm> [consultado en junio de 2008].
- Kroger, J. 1997. *Identity in Adolescence. The balance between self and other*. London: Routledge.
- Lacey, C. 1970. *Hightown Grammar. The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.
- Lahire, B. 2004. *El hombre Plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra Ediciones.
- Lamo de Espinosa, E. 2001. "La sociología del siglo XX". *Revista española de investigaciones sociológicas* 96: 21-49.
- Lasch, Ch. 1979. *The Culture of Narcissism*. New York: Norton.
- Lasch, Ch. 1984. *The Minimal Self: Psychic Survival in Troubled Times*. London: Pan Books.
- Lash, S. 1997, "La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad". En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernidad reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Lash, S. 2003. "Individualización a la manera no lineal". En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. y Urry, J. 1987. *The end of organised capitalism*. Oxford: Oxford University Press.

- Leinberger, P. y Tucker, B. 1991. *The New Individualists: The Generation after the Organization Man*. New York: Harper Collins.
- León, E. 1999. *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Lerena, C. 1985. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- Levi, G. y Schmitt, J-C. (eds.). 1996. *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- Linz, J. J. 1993. "State Building and Nation Building". *European Review* 1 (4): 355-369.
- Lipovetsky, G. 1987. *La era del vacío. Ensayos del individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Logan, R. D. 1987. "Historical Change in Prevailing Sense of Self". En K. Yardley y T. Honess, *Self and Identity: Psychosocial Perspectives*. Baltimore: John Wiley.
- López Blasco, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J., Navarrete, L. 2005. *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- Lourau, R. 1991. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luna, M. E. 1994. *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis doctoral. México: DIE-Cinvestav.
- Luna Benítez, M. 2000. "Algunas anotaciones sobre la crisis de un modelo de la sociología clásica. Una mirada desde los autores franceses de la acción social y otros contemporáneos". *Seminario de Sociología*. Antioquia: Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://chasqui.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=CIDSE&ver=PUBLICACIONES&publicacion=DOCUMENTOS> [consultado en junio de 2008].
- Lusted, D. 1986. "Why pedagogy?". *Screen* 27 (5): 4-5.
- Lyon, D. 1997. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Machado Pais, J. 2000. "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 164: 89-101.
- Machado Pais, J. 2002. "Praxes, graffitis, hip-hop. Movimientos y estilos juveniles en Portugal". En C. Feixa, C. Costa y J. Pallarés (eds.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.

- Machado Pais, J. 2007. *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Maffesoli, M. 1990. *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maffesoli, M. 2001. *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades postmodernas*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. 2002. “Nomadismos juveniles”. En C. Feixa, C. Costa, y J. Pallarés (eds.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.
- Maffesoli M. 2004. *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mannheim, K. 1993. “El problema de las generaciones”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 62: 193-242.
- Marchesi, A. 2006. *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Lucena, R. 2001. “La representación social del fracaso escolar”. En A. Marchesi y C. Hernández Gil, *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Lucena, R. 2002. *La valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria*. Madrid. Fundación para la Modernización de España.
- Mardones, J. M. 1991. *Postmodernidad y neoconservadurismo*. Estella: Verbo Divino.
- Margulis, M. (ed.). 1997. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín Criado, E. 1998. *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Martín Criado, E. 2001. “Crítica de la hipótesis pedagógico-funcionalista en sociología de la educación”. *VII Congreso Nacional de Sociología. Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global*. Salamanca: Federación Española de Sociología. Disponible en: http://www.ase.es/comunicaciones/martin_criado.doc [consultado en junio de 2008].

- Martín Criado, E. 2004. "Generaciones/Clases de edad". En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense. Publicación electrónica. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario> [consultado en junio de 2008].
- Martín Patino, J. M., Beltrán Llera, J. A. y Pérez Sánchez, L. 2003. *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Martín Serrano, M. 1994. *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990*. Madrid: INJUVE.
- Martín Serrano, M. y Valerde Hermida, O. 2001. *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: INJUVE.
- Martínez Bonafé, J. 1999. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martuccelli, D. 2007. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Masclet, O. 2001. "Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes". *Actes de la recherche en sciences sociales* 136-137: 62-69.
- McLaren, P. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. 1998. "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad". En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- McLeod, J. 1995. *Ain't No Makin'it. Aspirations and Attainment in a Low-income Neighborhood*. Oxford: Westview Press.
- McRobbie, A. 1978. "Working class girls and the culture of femininity". En Women's Study Group, Centre for Contemporary Cultural Studies, *Women Take Issue. Aspects of Women Subordination*. London: Hutchinson.
- Mead, G. H. 1934. *Self, mind and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. 1997. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Mehan, H. 1979. *Learning lesson. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

- Mèlich, J-C. 1996. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mèlich, J-C. 1994. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melucci, A. 2001. *Vivencia y Convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Meyer, J. W. y Rowan, B. 1977. "Institutionalized Organization: Formal Structure as Mith and Ritual". *American Journal of Sociology* 85: 978-986.
- Meyer, J. W. y Scout, W. 1983. *Organizational environments: ritual and rationality*. Oxford: Blackwell.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1987. *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1989. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2001. *Datos básicos de la educación en España en el curso 2001/2002*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2001. *Estadísticas de la educación en España 1999-2000*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2004. *Datos básicos de la educación en España en el curso 2004/2005*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/2007*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007. *Estadísticas de la educación en España 2005-2006*. Madrid: MEC.
- Molina Luque, F. 2002. "Escuelas y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España". En C. Feixa, C. Costa y J. Pallarés (eds.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel.
- Montesinos, D. P. 2007. *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Madrid: Editorial Popular.

- Morán, M. L. 2002. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Morán, M. L. 2003. “Aprendizajes y espacios de la ciudadanía. Para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas”. *ICONOS* 15: 31-43. Publicación electrónica. Disponible en: http://www.flacso.org.ec/docs/i15_moran.pdf [consultado en junio de 2008].
- Morin, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Müller, D. K. 1992. “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En D. K. Müller; F. Ringer y B. Simon, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Muñoz de Bustillo, R. 1989. *Crisis y futuro del Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Murillo Torrecilla, J. (coord.). 1997. *Sistema Educativo Nacional. España, 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/espana/#sis> [consultado en junio de 2008].
- O’Connor, J. 1981. *La Crisis Fiscal del Estado*. Barcelona: Península.
- Obiols, G. A. y Di Segni de Obiols, S. 1992. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz Editora S.A.
- Observatorio de la juventud. 2007. *Informe anual de jóvenes 2006*. Madrid: INJUVE.
- Offe, C. 1987. *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- Olabuénaga, J. I. 1998. *La juventud liberta. Género y estilos de vida de la juventud urbana española*. Bilbao: Fundación BBV.
- Olson, D. R. 1994. *The world on paper. The conceptual and cognitive implication of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, F. 1986. “La educación como forma de dominación: Una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana”. En M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

- Pahl, R. E. 1991. *Divisiones del Trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Parra Sandoval, R. 1998. "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia". En H. Cubiles, M. C. Laverde y C. E. Valderrama, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores.
- Parsons, T. 1959. "The School Class as a Social System. Some of its Functions in the American Society". *Harvard Educational Review* 29 (4): 297-318.
- Parsons, T. 1990. "El aula como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana". *Educación y sociedad* 6: 173-195.
- Payet, J. P. 1992. "Ce que disent les mauvais élèves". *Les Annales de la recherche urbaine* 54: 85-94.
- Percheron, A. 1983. "Famille et socialisation de l'enfant". *Revue Française des Affaires Sociales* 3: 107-132.
- Pérez Gómez, A. I. 1995. "La escuela encrucijada de culturas. La dinámica del currículo oculto". *Investigación en la escuela* 26: 7-23.
- Pérez Gómez, A. I. 1999. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. 2003. *La educación general en España*. Madrid: Santillana.
- Perrenoud, Ph. 1986. "Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique". En A. Van Haecht (ed.), *Socialisations scolaires. Socialisations professionnelles: nouveaux enjeux, nouveaux débats. Actas del Coloquio AISLF*. Bruselas: Institut de Sociologie de Bruxelles.
- Perrenoud, Ph. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. y Montandon C. 1988. *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausana: Réalités Sociales.
- Petras, J. 1996. "El informe Petras. Padres e hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles". *Ajoblanco* 3.

- Prieto, C. 1994. *Trabajo y condiciones de trabajo*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Puelles Benítez, M. 2004a. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo frustrado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Puelles Benítez, M. 2004b. "Los cambios legislativos". *Aula de Innovación Educativa* 130: 11-23.
- Ramírez, F. O. y Boli, J. 1987. "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization". *Sociology of Education* 60: 2-17.
- Rayou, P. 1997. "El liceo y su doble. El establecimiento escolar como lugar de socialización". En J-L. Derouet (comp.), *El acento francés en la educación. Cinco estudios sociológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rayou, P. 2005. "Mercado escolar y vida juvenil. Teorías y prácticas del bien común y del espacio público en los estudiantes secundarios de los 80%". *Seminario Internacional La escuela Media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Córdoba-Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/conferencias.htm> [consultado en junio de 2008].
- Reguillo, R. 1993. "Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad". *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 15: 171-184.
- Reich, R. B. 1992. *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. New York: Vintage/Random House.
- Revilla Castro, J. C. 1998. *La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.
- Riesman, D. 1981. *La muchedumbre solitaria*. Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. 2000. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Ringer, F. K. 1979. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Roberts, K. 1995. *Youth and employment in modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.

- Roberts, K. 1997. "Structure and agency: The new youth research agenda". En J. Bynner, L. Chisholm y A. Furlong, *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Rorty, R. 1989. *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rose, J. 1998. *Les jeunes face a l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Rousseau, J-J. 1983. *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Samper, LL. 1986. "Nuevos" y "viejos" paradigmas en la sociología de la educación. Análisis del proceso británico". *Papers. Revista de Sociología* 27: 107-131.
- San Fabián Maroto, J. L. 1993. *Percepción de la Escolaridad por el Alumnado al Final de la EGB. Un estudio fenomenológico*. Madrid: MEC. Centro de Investigación y Evaluación Educativa.
- San Fabián Maroto, J. L. 2000. "La escuela y la pérdida de sentido". *Revista de Educación* 323: 9-28.
- Sandoval Flores, E. 2000. "Estudiantes y cultura escolar en la secundaria". En G. Medina Carrasco (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: Editorial El Colegio de México.
- Sarlo, B. 2001. "Ya nada será igual". *Punto de vista* 70. Publicación electrónica. Disponible en: http://www.bazaramericano.com/ultnum/revistas/nro_70_sarlo.htm [consultado en junio de 2008].
- Sarup, M. 1986. "Las perspectivas interaccionista y marxista en sociología de la educación". En M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Schlechty, P. 1990. *Schools for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, Th. W. 1961. "Investment in Human Capital". *American Economic Review* 51: 1-17.
- Schütz, A. 1993. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. 1980. *Narcisismo y cultura moderna. La comunidad destructiva que Tocqueville anunció*. Barcelona: Kairós.

- Sennett, R. 2000. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. 2002. *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Serrano Pascual, A. 1997. "Naciones y sistema educativo". En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsoi.
- Sharp, R. 1988. *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Sharp, R. y Green, T. 1975. *Education and Social Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Siguan, M. 1992. *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Simmel, G. 1986. *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- Simmel, G. 2002. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Sirota, R. 1993. "Le métier d'élève". *Revue Française de Pédagogie* 104: 85-108.
- Smith, A. D. 1988. *The Ethnic Origins of nations*. Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Spiegel, G. 1993. "Huellas de significado. La literatura histórica en la era del posmodernismo". *El País*, 29 de Julio. Suplemento 289, Temas de nuestra época.
- Swaan, A. 1992. *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Taylor, Ch. 1991. *The Malaise of Modernity*. Concord Ontario: House of Amansi Press.
- Taylor, Ch. 1996. *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (ed.). 2000. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Tenti Fanfani, E. 2003. *La escuela media hoy*. Buenos Aires: OSDE.

- Tenti Fanfani, E. 2004. "Viejas y nuevas formas de autoridad docente" *TodaVía* 7. Publicación electrónica. Disponible en: http://www.revistatodavia.com.ar/pdf/revistatodavia_nro_07.pdf [consultado en junio de 2008].
- Terrén, E. 1997. "Educación y empleo". En M. Fernández Enguita, *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsoi.
- Terrén. 1999. *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Tiana Ferrer, A. 2004. "La política educativa en los hechos: Escolarización y financiación". En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Toffler, A. 1990. *Powershift*. New York: Bantam Books.
- Tomlinson, J. 2001. *Globalización y cultura*. Oxford: Oxford University Press.
- Touraine, A. 1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Touraine, A. 2000. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. 2005. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. 1986. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Turkle, Sh. 1997. *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Turner, R. H. 1976. "The Real Self: From Institution to Impulse". *American Journal of Sociology* 81: 989-1016.
- Turner, V. 1988. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Ule, M. y Rener, T. 2001. "The deconstruction of youth". En A. Furlong e I. Guidikova (eds.), *Transitions of youth citizenship in Europe: culture, subculture and identity*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

- Unceta Satrústegui, A. 2003. *La producción del sistema educativo en el País Vasco: La lógica público-privado*. Tesis doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Urresti, M. 2005. "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad". *Seminario Internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/conferencias.htm> [consultado en junio de 2008].
- Usher, R. y Edwards, R. 1994. *Postmodernism and Education. Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.
- Van Gennep, A. 1986. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- Van Haecht, A. 1999. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Varela, J. 1991. "El triunfo de las pedagogías psicológicas". *Cuadernos de Pedagogía* 198: 56-59.
- Varela, J. 1995. "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". En J. Larrosa (ed), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Uría, F. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vásquez, A. y Martínez, I. 1996. *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, J. P. 2002. "Crisis y paradojas de la modernidad al hilo del discurso escolar". *Política y sociedad* 39 (3): 707-721.
- Veiga Neto, A. J. (comp.). 1997. *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Velasco Maillo, H. y Díaz de Rada, A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Verhoeven, M. 1997. "De la socialisation-intégration à l'auto-construction sociale de l'identité". En G. Bajoit y E. Belin (ed.), *Contributions à une sociologie du sujet*. Paris: l'Harmattan.

- Viñao Frago, A. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- VV.AA. 2005. *Ser adolescente hoy. Actas de Congreso*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la drogadicción. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vygotski, L. S. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wagner, P. 1997. *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- Wallace, P. 2000. *El seísmo demográfico*. Madrid: Siglo XXI.
- Weber, E. 1976. *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Weber, M. 1984a. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. 1984b. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Sarpe.
- Wexler, Ph. 1996. *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. London: The Palmer Press.
- Whyte, W. H. 1968. *El hombre organización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Widdicombe, S. y Wooffitt, R. 1995. *The language of youth subcultures. Social identities in action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Willis, P. 1986. "Producción cultural y teorías de la reproducción". *Educación y sociedad* 5: 7-34.
- Willis, P. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willis, P. 1990. *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Buckingham, London: Open University Press.
- Willis, P. 1999. "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". En H. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. 1987. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

Yonnet, P. 1988. *Juegos, modas y masas*. Barcelona: Gedisa.

Young, M. F. D. (ed.). 1971. *Knowledge and control*. London: Macmillan.

Zufiaurre, B. 1994. "Educación, sistema productivo y postindustrialización". *Cuadernos de Pedagogía* 232: 73-79.

Legislación Consultada.

Constitución Española de 1978. (BOE nº 311 de 29 de diciembre).

Decreto 138/1983 de 11 de julio por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria. (BOPV nº 108 de 19 de julio).

Decreto 25/1996 de 23 de enero por el que se implanta la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la CAPV. (BOPV nº 19 de 26 de enero).

Decreto 72/2001 de 24 de abril que regula aspectos esenciales de los programas formativos de iniciación profesional. (BOPV nº 86 de 8 de mayo).

Decreto 175/2007 de 16 de octubre por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV nº 218 de 13 de noviembre).

Ley 14/1970 de 4 de agosto (BOE nº 187 de 6 de agosto). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 3/1979 de 18 de diciembre (BOE nº 306 de 22 de diciembre). Estatuto de Autonomía del País Vasco.

Ley 10/1982 de 24 de noviembre (BOPV nº 160 de 16 de diciembre). Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera.

Ley 1/1990 de 3 de octubre (BOE nº 238 de 4 de octubre). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley 1/1993 de 19 de febrero (BOPV nº 38 de 25 de febrero). Ley de la Escuela Pública Vasca.

Ley 10/2002 de 23 de diciembre (BOE nº 307 de 24 de diciembre). Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Ley 2/2006 de 3 de mayo (BOE nº 106 de 4 de mayo). Ley Orgánica de Educación.

Orden de 26 de diciembre de 1983 por la que se crea el programa IRALE. (BOPV nº 18 de 27 de enero de 1984).

Orden de 20 de septiembre de 1988 por la que se instauran los primeros programas de iniciación profesional en la CAPV. (BOPV nº 178 de 23 de septiembre).

Orden de 9 de julio de 1997 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la CAPV. (BOPV nº 143 de 29 de julio).

Real Decreto de 26 de septiembre de 1980 por el que se transfieren a la CAPV servicios e instituciones de enseñanza no universitaria. (BOPV nº 8 de 23 de marzo).

Real Decreto de 30 de diciembre de 1980 por el que se transfieren a la CAPV servicios e instituciones de enseñanza de ámbito no universitario. (BOPV nº 20 de 22 de mayo).

Resolución de 20 de abril de 1998 del Viceconsejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula un modelo de programa base de diversificación curricular para los Centros de Educación Secundaria Obligatoria de la CAPV. (BOPV nº 96 de 26 de mayo).

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

Cuadro 1. Modelo de análisis de Basil Bernstein	145
Cuadro 2. Correspondencias entre LGE y LOGSE.....	208
Gráfico 1. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de la CAPV, por redes. Cursos 1998/99-2005/06. Totales.....	217
Gráfico 2. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1998/99-2005/06. Totales.....	226
Gráfico 3. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de titularidad pública de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1999/00-2005/06. Porcentajes sobre el total.....	227
Gráfico 4. Evolución del alumnado matriculado en ESO en centros de titularidad privada de la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1999/00-2005/06. Porcentajes sobre el total.....	228
Gráfico 5. Evolución del alumnado extranjero matriculado en ESO en la CAPV. Cursos 1997/98-2005/06. Totales.....	230
Gráfico 6. Evolución del alumnado extranjero matriculado en ESO en la CAPV, por redes. Cursos 1997/98-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.....	231
Tabla 1. Porcentaje de alumnado inadecuado por niveles. Cursos 1997/98-2005/06.....	232
Tabla 2. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por cursos. Cursos 1997/98-2005/06.....	233
Tabla 3. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro. Cursos 1997/98-2005/06.....	234
	405

Tabla 4. Porcentaje de alumnado inadecuado en 3º y 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro. Cursos 1997/98-2005/06.....	234
Tabla 5. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por modelos lingüísticos. Cursos 1997/98-2005/06.....	235
Tabla 6. Porcentaje de alumnado inadecuado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, por modelos lingüísticos y curso. Cursos 1997/98-2005/06.....	236
Gráfico 7. Evolución del alumnado en programas de diversificación curricular en la CAPV, por redes. Cursos 1998/99-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.....	238
Gráfico 8. Evolución del alumnado en programas de diversificación curricular en la CAPV, por modelos lingüísticos. Cursos 1998/99-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.....	239
Gráfico 9. Evolución del alumnado en programas de iniciación profesional en la CAPV, por redes. Cursos 1997/98-2005/06. Porcentajes sobre el total de curso.....	242
Cuadro 3. Entornos seleccionados y grupos de discusión realizados.....	247
Tabla 7. Respuesta de los alumnos a la pregunta “Mis profesores hacen menos caso en clase a los alumnos con problemas de aprendizaje”, en función de su autoconcepto académico.....	285
Tabla 8. Causas del fracaso escolar en función del autoconcepto académico del alumno.....	292
Gráfico 10. Causas del fracaso escolar según los alumnos de Garantía Social.....	293
Tabla 9. Respuesta de los alumnos a la pregunta “La sociedad trata injustamente a los alumnos que fracasan”, en función de su autoconcepto académico.....	294
Cuadro 4. Formas de interacción del estudiante.....	333