

TESIS DOCTORAL

**Ciudadanías imposibles, auto-construcciones reales.
Praxis de investigación-acción socio-educativa y
ecología de saberes**

Feliciano Castaño Villar

Dirección:

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Tomás Rodríguez-Villasante Prieto



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Feliciano Castaño Villar
ISBN: 978-84-9163-659-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48766>

El doctorando Feliciano Castaño Villar y los directores de la tesis Juan Bautista Martínez Rodríguez y Tomás Rodríguez-Villasante Prieto:

The doctoral candidate Feliciano Castaño Villar and the thesis supervisors Juan B. Martínez Rodríguez y Tomás Rodríguez-Villasante Prieto:

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisors and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Granada, a 1 de junio de 2017

Directores de la Tesis / Thesis Supervisors:

Fdo/Signed: Juan B. Martínez Rodríguez

Fdo/Signed: Tomás Rodríguez Villasante-Prieto

Doctorando / Doctoral Candidate:

Fdo/Signed: Feliciano Castaño Villar

ÍNDICE

RESUMEN	9
Agradecimientos	11

I Parte: CON-TEXTOS TEÓRICOS Y DE LA INVESTIGACIÓN

1. CARTOGRAFIANDO UN MAPA OTRO	15
1.1 ¿Qué (no) investigar?	18
1.2 ¿Qué se ha investigado al respecto?	34
1.3 ¿Por qué investigar las (ciudadanías imposibles) auto-construcciones?	41
1.4 ¿Para qué y para quién investigar?	56
1.5 Praxis de investigación-acción socioeducativa y ecología de saberes	60
1.6 Auto-construcciones individuales y colectivas	68
2. ARTESANÍA DE LA INVESTIGACIÓN: NOTAS ESTRATÉGICAS	75
2.1 Diseño de la investigación	81
2.2 Una etnografía multi-situada, 3ªA	85
2.3 De entrevistas en profundidad a conversaciones abiertas individuales y grupales	87
2.4 Otras prácticas de investigación	92
2.5 Grupos de discusión	94
2.6 Devoluciones creativas	101
2.7 Análisis del discurso	108
2.8 Diálogo abierto y creativo	111
3 SEÑUELOS DEL CAPITALISMO, COLONIALISMO Y PATRIARCADO	
3.1 “¿Ciudadanaqué’? La <i>ciudadanía</i> como celada e imposible	115
3.2 ¿Sociedad de la información y del conocimiento?	127
4. MAPAS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA	147
4.1 Las sendas del pensamiento pedagógico y la práctica educativa	150
4.2 ¿Qué escuela para qué democracia?	171

II Parte: PREGUNTAR-NOS

5. TEJIENDO SENTIDOS. SENTIR-NOS, PENSAR-NOS Y HACERNOS	185
5.1 <i>El cambio, la movilización empieza por uno, en tu casa, tu barrio</i> , Adrián	194
5.2 <i>Vas como sin esperanza</i> , Inma	201
5.3 <i>No se hace na', por eso llevamos ese estrés</i> , Álvaro	204
5.4 <i>Todo para el pueblo, pero sin el pueblo</i> , Félix	208
5.5 <i>Organizándonos, no individualmente, ... nos hemos visto, hablado</i> , Fina	211
5.6 <i>Si no te gusta tu trabajo, no amargues a cuarenta personas</i> , Mar	214
5.7 <i>El poder debería ser del pueblo</i> , Eva	217
6. LA CLASE Y EL INSTITUTO	221
6.1 3º A, la distinción y competición como privación	222
6.2 Posiciones discursivas y representaciones de los grupos de discusión	241
6.3 Dialogando	251
7. FAMILIA, GRUPO DE IGUALES Y (NO) LUGARES: TRÁNSITOS Y FRONTERAS	255
7.1 3º A, ¿vivir es convivir? Conectividades e in-comunicaciones	258
7.2 Representaciones discursivas	268

III Parte: CONCLUSIONES PARA SEGUIR CONVERSANDO

8. APORTACIONES Y DISCUSIÓN	265
BIBLIOGRAFÍA	287

En este tiempo el capital fluido y sus peores aliados, el colonialismo y patriarcado, se encarnan en nuestras subjetividades y cuerpos; acelerando, cuantificando, disciplinando, homologando, despojando, hastiando, y vaciando nuestras vidas, espacios-tiempos, relaciones, lenguajes, instituciones y escuelas. Es desde estos malestares civilizatorios que emerge un deseo de nuevo proyecto vital, social y educativo en donde lo común, la ayuda mutua y la ecología de saberes sustituyan a la violencia del ejercicio competitivo, procedimentalista y depredador como factoría-mundo de producción de subjetividad y disolución de mundos de vida y socialización-subjetividad colectiva. Un espacio y tiempo anticipado donde la práctica y el contenido educativo -social- parta de la potencialidad de la curiosidad humana, el afecto, la inter(eco)dependencia, el juego y la puesta en común de soluciones y disputas ante problemas y saberes dados, y no de la omnipresente competencia olímpica del éxito individual.

Lo que expongo en este documento es una ilusión compartida y una manera de caminar. Y por qué no decirlo, una intranquilidad que se fortalece a medida que la persistencia de una confianza de vínculos y desbordes avanza. El propósito es agitar los contornos y las contradicciones nucleares del marco existencial, cultural, epistémico, social, educativo y escolar.

Una escuela no es más que lo que acontece en ella; los modos en que el profesorado, el estudiantado, la administración, las familias, el barrio y el resto de agentes son, hacen, piensan y sienten en y de ella. Esta es la aportación a una re-definición radicalmente ontológica, cultural, epistemológica, social y ético-político de la relación educativa.

RESUMEN

Ciudadanías imposibles, auto-construcciones reales. Praxis de investigación-acción socioeducativa y ecología de saberes es una investigación que indaga sobre los déficits, la imposibilidad de ejercicio y la propia celada que supone hoy la noción de *ciudadanía*. A partir del análisis de las carencias y los límites tanto de las instituciones democráticas contemporáneas, como de la parcial adscripción de una *ciudadanía*, así como de un sistema escolar fragmentado y polarizado al máximo, se desarrolla un trabajo empírico, teórico y experimental.

Se articula para ello una investigación-acción socioeducativa y una ecología de saberes en tres etapas diferenciadas. Una primera etnografía multi-situada de una clase de la educación secundaria obligatoria, junto a ocho grupos de discusión y dos entrevistas grupales con jóvenes estudiantes, para finalmente desarrollar un diálogo abierto y creativo con tres jóvenes con el propósito exploratorio de tejer una ecología de saberes que posibilite la auto-construcción individual y colectiva, orientada a un *ethos* hacia los comunes. Un *ethos* capaz de avivar y dotar de sentido hoy a la escuela y a la relación educativa como espacio de encuentro plural y de entrecruzamiento de experiencias de democratización profunda, tanto en la auto-formación de sensibilidades, inteligencias y producción del conocimiento, como en la organización y relación socio-educativa.

Agradecimientos

Sin duda alguna soy, y somos, el resultado de muchos elementos entrettejidos, pero sin el esfuerzo de muchas personas anónimas, personas cualesquiera que han participado en normativas, políticas públicas e instituciones concretas, nunca yo estaría hoy aquí. Gracias a mi madre y padre por sus cuidados y desvelos, a Raquel, mi hermana, mi hermano, a la abuela y al abuelo gaditano, y a mis tres hijos por todo su cariño, alegría y sentido del humor. Gracias por todas esas aportaciones que han hecho y hacen posible que estemos aquí, en una universidad pública meridional, permitiendo con nuestro esfuerzo, compromiso, inteligencia e insomnio la maduración de algo. Gracias a este tesoro, a este tesoro que es la *solidaridad orgánica* y que nos une a la sociedad entera, y por tanto es algo que no podemos dejar de atender, mejorar, cuidar y defender. Del mismo modo que todas las solidaridades.

Quiero agradecer a Juan y a Tomás en especial, el hecho de distanciarse críticamente de esa idea que sobrevuela sobre todos nosotros. Se trata de no aceptar esa visión absolutamente jerárquica de los seres humanos y una incuestionable fe en las escalas y pruebas con las que las establecemos. Gracias a ellos y a esa concepción otra de las personas yo no he sido expulsado de la trayectoria académica y formativa. Una lectura del mundo social y de la evaluación tal, con sus resultados ético-políticos, a quien es su doctorando y dicen valorar o apreciar no existiría. Yo formo parte de la política de becas y de la flexibilidad de los itinerarios escolares, el estudiante adherido se fue forjando con el tiempo, estudiando una primera y segunda carrera mientras trabajaba en el oficio que había y seguía aprendiendo. Sin duda, si me hubieran puesto la criba demasiado pronto, el desplazamiento y el fracaso escolar hubieran sido mi fortuna. Gracias por todo y por sostenerme.

I Parte:

CON-TEXTOS TEÓRICOS Y DE LA INVESTIGACIÓN

No hay escala 1/1
ni en los mapas, ni en la investigación
No hay aprehensión posible para un mapa en movimiento.
Geografía e historia.

Hay espacialidades, lugares en los que transitar, habitar y hacer
hay temporalidades, dimensiones elásticas en las que poder pensar, sentir y ser.

Geografía e historia,
mundo y vida social,
estar, estamos, estando,
ser, somos, siendo,
juntar, juntarnos, juntándonos,
transformar, transformarnos, transformándonos,
sentir, sentirnos, sintiéndonos,
pensar, pensarnos, pensándonos,
hacer, hacernos, haciéndonos,

...

Individualmente, colectivamente y en evolución

CAPÍTULO 1

CARTOGRAFIANDO UN MAPA OTRO

“...desdecir o matizar algunos lugares comunes; discutir lo que se da por sentado, nombrar los prejuicios y tabúes (...) Reflexionar sobre lo inmutable como un edificio de treinta plantas que se dinamita desde los cimientos. Demoler lo que se ha convertido en universal y eterno por la fuerza de la costumbre y el peso de la Historia” Sanz (2016: 9)

“Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno.” Galeano (2006: 362)

Septiembre de 2011, comienza mi trabajo en la Universidad de Granada como investigador pre-doctoral gracias a un contrato de Formación de Personal Investigador en Formación del hoy extinto Ministerio de Ciencia e Innovación. Vinculado al proyecto de investigación y desarrollo *La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de la educación secundaria obligatoria (ESO)*¹. A partir de este momento comienzo a adentrarme en las lecturas y fuentes del proyecto, así como en los diferentes estudios de caso en curso del Grupo de Investigación del Currículum y Formación del Profesorado, ICUFOP (Grupo HUM-267), agente responsable del proyecto. Más adelante iniciaré un estudio de caso en un instituto de educación secundaria, una etnografía multi-situada intensificando al máximo el diálogo entre el material empírico del trabajo de campo con las lecturas y discusiones teóricas. Estos meses de trabajo junto a mi trayectoria socio-vital y experiencial me hacen ir elaborando el protocolo de investigación doctoral, que entrego en el año de 2012. A partir de este momento y por medio del proyecto de

¹ Referencia del proyecto de investigación del plan nacional: EDU2010-1858

investigación doctoral abierto, avanza en la actividad de leer con sosiego intranquilo, como diálogo de discusión interna, y comunicación del complejo mundo de la educación, los *media* y las mediaciones, el mundo juvenil-adolescente de estudiantes, la profundización democrática, los pro-comunes, la praxis de investigación-acción y la ecología de saberes desde diferentes disciplinas, perspectivas y paradigmas teórico-prácticos. A lo largo del curso de la investigación he tenido varios conflictos, tensiones y virajes, de igual manera que enriquecimientos, distensiones y alegrías con las diferentes escuelas y perspectivas teóricas estudiadas. Asimismo, que con los aspectos más terrenales del trabajo de la investigación y la docencia dentro de una cultura escolar, académica y científica merecedora de impugnación radical y transformación amplia². Terrenos de la vida y del trabajo propio e inter-dependiente de un doctorando investigador, acaso rezagado y contrariado con el implacable ritmo de este tiempo de excesos desarrollistas. Pero, en todo caso, deseante convencido por comprender, experimentar y mejorar los diversos mundos relacionales desde el trabajo social, educativo e investigador. Al fin y al cabo, y después de este breve excursus de autoanálisis previo; conocer, investigar, aprender y enseñar es un modo -doloroso y placentero, todo junto- de caminar por el alféizar de la vida, preguntando y ofrendado como una enredadera, viendo pasar desfiles de cuestiones sin respuesta. Pero de cualquiera de los modos en esa búsqueda permanente por comprender y mejorar, tendremos que reclamar una educación, pues no nos basta con recibirla, ofrecerla y superarla con temarios y exámenes como declara Adrienne Rich (1977). Y desde esta necesidad de la educación empezar a tomarnos a nosotras mismas, a nosotros mismos, mutuamente y al resto en serio, ocupándonos de nuestras vidas.

En esta primera parte del texto desarrollo las preguntas fundamentales de la tesis doctoral: qué investigar, por qué, para qué, para quién, cómo y desde

² Parte de esta experiencia y reflexión puede leerse en Castaño Villar (2014)

dónde. Es decir, el cuerpo epistémico, teórico y metodológico nutrió de la investigación. En la segunda parte del documento se desplegaron sobre esta cartografía otros resultados generados y dialogados, para en una tercera parte afianzar una serie de aportaciones, discusiones y consideraciones globales de la investigación realizada.

1.1 ¿Qué (no) investigar?

“¿Dónde están las naranjas, mis amigas? Transformadas en piedras, en el olvido de esos tiempos de inercia, en que las manos no se alargan al encuentro de las frutas, en que las mujeres no alargan las manos hacia las manos de las mujeres, y nuestras manos mueren de soledad.” Cixous (1995: 128)

“Te das cuenta de que el lenguaje no te pertenece, que no puedes usar lo que sabes, que conocimiento no es lo que adquieres de tu vida, que información no es algo que surja de tu experiencia. Te das cuenta de que pensar sobre lo que te ocurrió no cuenta como *pensar*, aunque aparentemente lo haga. Te das cuenta de que tu realidad subsiste en algún lugar por debajo de lo socialmente real -totalmente expuesta pero invisible, gritando aunque inaudible, incesantemente pensada y sin embargo impensable, *expresión* que es inexpresable, más allá de las palabras. Te das cuenta que el habla no es lo que tú dices sino lo que tus abusadores te han hecho.” Mackinnon (1993: 6)

Investigar es estudiar a fondo, comprender un determinado aspecto de la vida, investigar es adentrarse en un mundo cultural e histórico-social por medio de la profundización y discusión de las diversas materias que atraviesan una temática, así como apoyarse en diferentes prácticas y herramientas epistémicas, teóricas y empíricas a lo largo del proceso de indagación. Decidir, discernir, cuestionar, discutir y determinar el problema de la investigación exige mayor demora, bagaje metafísico y problematización-diálogo del pensamiento con las diferentes disciplinas, escuelas, materiales, investigaciones y perspectivas, pues se trata de considerar qué elementos y componentes de la temática se desconocen, están ocultos u olvidados, no se manifiestan del todo por su complejidad, acotaciones o por los intereses que subyacen en los procedimientos, resultados y saberes históricos producidos. Sabemos que cualquier investigación³ parte de una evidencia, el estudio que realice por muy

³ Habermas (1982) manifiesta que existen ciertas relaciones de dominación inconscientes que afectan al conocimiento y cuyo origen está en el contexto y la historia, y esta puede cambiarse. Propone la razón comprensiva de la reflexividad de la teoría del conocimiento en detrimento de la teoría de la ciencia. Producimos conocimiento para algo y por tanto tenemos que ser conscientes de ello. Sin olvidar con Foucault (2010) que el buen esfuerzo de investigación es aquel que resulta de algún modo intolerable, por

delimitado que esté, siempre llegará a resultados provisionales y discutibles, pero por ello no hemos de dejar de hacer de las preguntas y los problemas a investigar un trabajo fino, con nervio intelectual, ético-político y sensible. En *Conocimiento e interés* Habermas pretende armonizar la óptica del valor del conocimiento en sí (sin sujetarlo a ideologías ni censuras políticas) y la de que el conocimiento tiene sus fundamentos en las necesidades del ser humano. A partir de aquí Habermas (1982) clasifica los saberes en tres tipos: el conocimiento de las ciencias naturales, el conocimiento de la historia, sociología o antropología, y el conocimiento de las ciencias sociales críticas. Las ciencias naturales que enuncian leyes causales y generan un conocimiento técnico, tienen el interés básico del control de aquellos entes sin capacidad de autoreflexión. La historia o la sociología construyen y buscan los sentidos en torno a un hecho social presente o lejano, persiguiendo establecer un diálogo con la realidad, el interés es la comprensión e interpretación, un mismo fenómeno en diferentes circunstancias tiene sentidos diversos. Por último, hay unas ciencias sociales críticas, dado que la realidad de los sujetos no solo está compuesta de producciones culturales con las cuales nos comunicamos. También estamos sujetos a condiciones materiales, simbólicas e históricas que nos dificultan determinar qué queremos ser y cómo deseamos vivir. Habermas considera que hay conocimientos que se ocupan en analizar cómo los sujetos no poseen las condiciones adecuadas como para elegir y discurrir su existencia en un entorno cerrado de condiciones de vida. La economía política, la historia crítica o el psicoanálisis estarían dentro de estas ciencias sociales críticas. El interés que llama a éstas ciencias es emancipatorio, el fin es reflexionar sobre lo que nos sucede y que trabajemos para transformar las relaciones que constriñen nuestras condiciones de vida. En la misma tradición, pero desde las *epistemologías del sur* es ese “optimismo trágico... característica

la insoportable insolencia que destapa. Y sabiendo que nuestra praxis de investigación-acción aproximará a disonancias, contradicciones y limitaciones del propio investigador que exigirá un enfrentamiento en orden de prioridad, posibilitando la propia autoformación en el camino.

central de la subjetividad del *científico* preocupado por transformar la ciencia en un nuevo sentido común, menos mistificador y más emancipatorio. Una alternativa realista al pesimismo” Santos (2009b: 61-62). La pedagogía liberadora freireana también entraría en este tercer bloque, del mismo modo que nuestra conceptualización de la auto-construcción, cuyo fin es la dignidad de la autodeterminación moral, (López Calera, 2012), ético-política y democrática, individual y colectivamente.

Partimos del concepto de sujeto de investigación, en tanto que entendemos la sociedad como *sujeto*, es decir; como conjunto de subjetividades y subjetivaciones que participan en la configuración y disputa de un (campo) contexto sociocultural y cognitivo dado. Criticamos y nos distanciamos conscientemente de una perspectiva determinista-normativa-esencialista, simplista y reduccionista que cosifica y administra la realidad, concibiendo a los hechos sociales, las dinámicas, relaciones y los contextos culturales como objetos pasivos, estáticos y finalizados. Nos acogemos, por tanto, a la segunda visión que señala Adorno cuando caracteriza a los dos tipos de *socio-antropología* irreconciliables dentro de la teoría de la comunicación “una que corrobora hechos, los prepara y los pone a disposición de alguna oficina administrativa... y otra que realiza una exploración crítica de las comunicaciones... la primera observa a los individuos como objetos... la segunda... se aferra al potencial de que la sociedad sea un sujeto, y de que ella deba ser medida, en todos sus fenómenos, críticamente, según el concepto de su propia subjetividad” Adorno (2006: 182).

Del mismo modo acogemos los planteamientos de Morin (1998, 2009) en su perspectiva del *pensamiento complejo* y de la *multiversidad*, no olvidando que la problematización y la crisis constante a la que se ha de ajustar el conocimiento, dialógica y dialécticamente, ha de encontrar ciertas decisiones donde asentarse

como archipiélagos de certidumbre, en un occidentalocéntrico e imperialista océano histórico de elevada complejidad, incertidumbre y caos.

La construcción de la dicotómica y tambaleante relación objeto/sujeto de estudio, implica encontrarse con una serie de obstáculos y pre-supuestos que suponen cambios epistémicos, teóricos, metodológicos e interpretativos a lo largo del proceso de investigación. Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1987), inspirándose en las aportaciones epistemológicas de Bachelard (1997) y aplicándolas a las ciencias sociales, así como en Durkheim (1973), nos muestran la importancia de romper con las *prenociones* del pernicioso sentido común. Pues estas prenociones, mayormente *preconscientes*⁴, son pasto de los y las investigadoras, contribuyendo a que se repitan las mismas temáticas de estudio y los modos de tratarlas de cada época, dejando en el barbecho multitud de frutos por desentrañar y hacer re-nacer. Estos objetos/sujetos de estudio y sus modos son alentados por las diversas instancias científico-sociales para que emitan la sentencia autorizada, legitimada y cumplan así con las expectativas dadas.

Estos límites imprecisos entre el saber popular o irreconocible de lo social-educativo y el conocimiento científico, dado el débil estatuto epistemológico de las ciencias sociales y de la educación, exigen manejar los fundamentos de la epistemología y su pluralismo-justicia cognitiva con el fin de aplicar la reflexividad en torno a la práctica y producción investigadora. Reconociéndose de este modo la necesidad de tener una persistente actitud de *vigilancia epistemológica*⁵, sin caer en la obsesión que llevaría a la parálisis de la investigación-acción y la ecología de saberes puesta en práctica a lo largo del trabajo empírico⁶ e interpretativo realizado. Debemos en todo momento ampliar

⁴ En el sentido de “tendencia *preconsciente*, por parte del investigador... a proyectar sus propias creencias o prejuicios en la formulación de preguntas” (Ortí 1989: 196-197).

⁵ Siguiendo a (Bourdieu *et al* 1987: 16 y siguientes).

⁶ “Los que llevan la cautela metodológica hasta la obsesión hacen pensar en ese enfermo del que habla Freud, que dedicaba su tiempo a limpiar sus anteojos sin ponérselos nunca” (Bourdieu *et al* 1987: 17).

la capacidad analítica sin caer en los excesos positivistas de la *diosa razón científicista-objetivista*⁷, ni en la trampa del ortodoxo encierro etno-(*ego-andro-adulto-clase*)céntrico y epistemicida descentrando egos, edades-generaciones, género-sexos, cosmovisiones y epistemes y clases sociales. Previniéndonos de la maximización de relativismos (en oposición de determinismos del exceso positivista) que nos llevarían al absurdo y a la potencial atrocidad, para practicar un *relativismo modesto* en palabras de Geertz (2001). Pues no podemos ser otra cosa, y gracias a ello pensamos, sentimos y nos hacemos como seres con un *habitus* de clase, edad-tiempo, género-sexo y cosmovisión en formación. Lo que ocurre es que tenemos que saber quitarnos la venda de los ojos, ser consciente del lugar-tiempo y las condiciones dadas, pues “lo molesto del etnocentrismo es que nos impide descubrir qué tipo de punto de vista mantenemos respecto del mundo” Geertz (2001: 76). Se trata de agitar los contornos, deconstruir-nos desde el análisis de representaciones, variables e imaginarios que nos dibujan y prefiguran, dialogando, pensándonos y haciéndonos desde la pregunta, la escucha y el argumento. El desafío de la auto-construcción es pasar a ser autora y autor, se trata de en palabras de Mbembe (2001) de (re)conquistar el poder, narrando la historia propia, construyendo su imagen y subjetividad, a través de un diálogo crítico sobre las raíces de las representaciones contemporáneas. Practicando en cada una de las etapas de la investigación una *reflexividad*⁸ constante, un pluralismo epistémico y un escepticismo constructivo y dialógico, desmontando las representaciones y categorías sesgadas producidas a lo largo del tiempo de las diversas dominaciones. Llevando en el curso del proceso la duda metódica y la

⁷ Véase el capítulo II de (Aguirre Rojas 2002) “Los siete (y más) pecados capitales del mal historiador”; donde entre otros aborda el problema de la *objetividad* y la *neutralidad* en historia, así como de las limitaciones del uso del peor *positivismo*.

⁸ Reflexividad como “el trabajo mediante el cual la ciencia social, tomándose como así misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse, es un medio especialmente eficaz de reforzar las posibilidades de acceder a la verdad reforzando las censuras mutuas y ofreciendo los principios de una crítica técnica, que permite controlar con mayor efectividad los factores adecuados para facilitar la investigación” (Bourdieu 2003: 155).

curiosidad como pasión alegre *spinoziana* e interna en cada una de las etapas de la investigación. Guiándonos por aquellas palabras de inspiración *agustiniana* y *zubiriana* “porque no podemos alcanzar la verdad no dejaremos de perseguirla, porque no hay respuesta definitiva no dejaremos de preguntar” –la cursiva es mía- Ibáñez (1989: 74). Pero sin caer tampoco en la *angustia* o *ansiedad de la influencia*, sirviéndonos de la metáfora de los estudios literarios de Bloom (1992), sabiendo que cualquier aspiración de cientificidad en ciencias sociales o en pedagogía quedan desbaratadas ante la imposibilidad epistemológica, afortunadamente, de desvincular totalmente los conceptos, materiales empíricos y teorías de un sistema de valores dado.

Igualmente buscaremos romper con el binarismo del pensamiento occidental dominante, el afuera/dentro y los dilemas y las dicotomías en las que bajo una racionalidad ortopédica e infructuosa nos enmarañamos. Para con ello abrir encrucijadas y albores por donde caminar, extendiendo la traducción, la investigación-acción, la pedagogía dialógica y liberadora, la ecología de saberes como nos sugiere esa tradición de los márgenes, las fronteras y las disidencias de la modernidad occidentalizada capitalista, cientificista, clasista-burguesa, colonial, misógina-androcéntrica-patriarcal, llena de *Luces* que ciegan y oscurecen en una ordenación jerárquica de superiores (dominación) e inferiores (opresión). Ahondar en esas otras modernidades menudas y críticas que sospecharon del poder, que cuestionó el precepto, que se negó a hablar la lengua de la opresión, que rasgó aquellos por donde salía otro hilo de *Luz* para abrir o resquebrajar la dominación y explotación, que subrayó caminos que nunca llegamos a transitar del todo. Sirviéndonos de la crítica decolonial de Bhabha (2002), de las nociones de *entrelugar*, *frontera* y *tercer espacio*, o desde otra perspectiva de ese *intersticio* del que habló Deleuze (2004) o Nancy (2006), e indagando en esa otra modernidad crítica (cosmovisión otra). Buscando una salida a la ciénaga a la que nos ha empujado la tardomodernidad: este tiempo

de la apariencia dictatorial, el no deber con nadie ni nada, el cinismo, la muerte de las ideologías⁹ y del sujeto colectivo, el califato del bulímico yo narcisista que se niega a responsabilizarse del destino de cualquiera y a escuchar su grito de socorro.

Esta era en la que occidente, un *occidente en ocaso* como ontológicamente profundiza Saez (2015), incrementa una monstruosa contraposición entre un fundamentalismo religioso y un científicismo dogmático que imposibilita el afloramiento de una *Tercera Cultura*, aquella que haga dialogar a la cultura científica con la filosofía, las humanidades y las letras, como apuntaba en su obra póstuma el maestro defensor de aquel *racionalismo bien atemperado*¹⁰, Fernandez Buey (2013). Inevitablemente no podemos ausentar de esta visión holística de la producción del saber a uno de los autores clave del pensamiento complejo. Edgar Morin ha trabajado siempre por integrar la multitud de perspectivas transdisciplinariamente, ya por los años '80 del pasado siglo defendía sin vacilar aquello de “una ciencia empírica privada de reflexión, como una filosofía puramente especulativa, son insuficientes. Consciencia sin ciencia y ciencia sin consciencia son radicalmente mutiladas y mutilantes” Morin (1984: 28). Por tanto abordaremos la investigación doctoral desde estas bases, en una constante práctica donde la mayeútica y escucha colectiva, abran puertas ocultas y desacreditadas, rehabilitando memorias y creando vínculos necesarios entre los diferentes mundos de pertenencia, traduciendo y narrando desde cada una y uno los universos y formas de vida propia.

⁹ Como ya profetizaba hace más de medio siglo Bell (1964)

¹⁰ De Fenández Buey, (1991)



Salgado, 1999. Churchgate Station, Bombay

A lo largo del proceso de formulación de las preguntas de la investigación se han dado diversas tensiones y desestabilizaciones dentro del (des)hilado creado en las discusiones, diálogos, lecturas, escritura y proceso de diseño, práctica y registro del material empírico. Las primeras prenociones apuntaban al estudio de la construcción de unas *ciudadanías im-posibles* a través de una praxis de investigación-acción socioeducativa y una ecología de saberes. Inmiscuyéndome en textos de la filosofía, socio-antropología e historia política, la teoría crítica social y de la tecnología, la historiografía de la escuela y las epistemologías del Sur y la ecología de saberes, así como de un conocimiento filosófico, sociohistórico y jurídico-administrativo del sistema escolar en general y del sistema de secundaria en concreto, acompañado de las pedagogías crítico-transformadoras, de(s)coloniales y la investigación-acción. Y en paralelo a estas lecturas y discusiones abstractas avanzando el trabajo de campo empírico. Fruto de esta conversación entre teoría/práctica comencé a entrever el estado de sitio

cultural, histórico, epistémico, político-ético y económico en el que se viene configurando la engañosa noción de *ciudadanía, democracia, sociedad de la información y del conocimiento* e incluso de esas entelequias en nuestro país de países, el denominado *estado social y democrático de derecho* o el *estado de bienestar* con sus perniciosos efectos de conformación¹¹ para el mundo, la sociedad, la escuela y sus pedagogías capturadas por una genealogía de la opresión y reproducción social de clase, género-sexo y etno-racial, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1996), Subirats (2013, 1988) y Varela & Álvarez-Uría (1991).

La problemática a investigar ha ido perfilándose hasta llegar al núcleo de la construcción histórica, cultural y simbólica de la noción de ciudadanía. La intención es ahondar en la cosmovisión dominante y sus reproducciones sociales, así como sus fugas de resistencia y tensiones por medio de una serie de estrategias definidas.

En un principio partimos del concepto de ideología, sugerido por Therborn (1987), según el cual las ideologías “someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con lo que existe y lo que no existe del mundo de la naturaleza, la sociedad, los hombres y las mujeres; así como lo que es bueno, justo, bello, agradable y todos sus contrarios. Esto ayuda... a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones. Lo posible/imposible determina las posibilidades y el sentido del cambio, y sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles” Therborn (1987: 15-16). Posteriormente hemos ampliado la perspectiva hacia la cosmovisión, frente al concepto de ideología que es de menor amplitud.

¹¹ La falsa noción de progreso, como denunció Benjamin nos hizo ver, actuar y pensar des-ocupándonos de la vida y del futuro. El mal del *hemos avanzado mucho* ha cegado y acomodado demasiado pronto a los posicionados en la parte del *bienestar* y el *privilegio*, olvidándose de las condenadas y de los sin parte, constatándose de este modo “como el progreso se convierte en el rasgo característico de todo el curso de la historia, su concepto a parece en un contexto de hipostatización acrítica en lugar de uno de planteamiento crítico” Benjamin, (2005: 481).

Siguiendo a Sáez (2015) desde una teoría crítica ontológica de occidente –como ocaso- o desde otro plano a Dussel (1977) y Grosfoguel (2008) desde la filosofía de la liberación y las teorías de(s)coloniales respectivamente, frente a la concepción del reducido y certero *ciudadanismo* como ideología dominante de nuestras sociedades *capitalistas-progresistas* de consumo de Delgado (2016).

La cosmovisión o visión del mundo supone una noción de *ciudadanía* en tanto que sujeto con derechos y deberes con una filiación configurada por los diferentes contextos de origen, socialización, protección, afecto, participación, uso, consumo, compromiso e implicación. Nunca los derechos y las garantías fueron universales, pero hoy son tantos los agujeros también en los países occidentales (más en los Sures y las periferias- los judicializados, estigmatizados, precarizados-endeudados y designados como *PIGS*) para ejercer como persona autónoma en un modo repleto de riesgos, inseguridades, incertidumbres y malestares.

Para el caso de los y las jóvenes estudiantes, sujetos participantes prevalecientes de la investigación, la filiación se circunscribe en un tiempo generacional, cultural e histórico-espacial dado. Su origen biológico y su morfología corporal, su sexo-género construido y asignado, su característica etno-racial, su familia, su clase social, así como los lugares principales de su socialización, tránsito, presencia y actividad irán bosquejando sus identificaciones y de-subjetivaciones¹². Hoy las esferas de socialización para una o un chaval de quince o dieciséis años son otros, se mantienen los clásicos agentes de socialización –familia, escuela, medios de comunicación y grupo de iguales-, pero modificados cada uno de ellos. La familia es más reducida, en ocasiones

¹² Bosquejar es dibujar sin precisión una subjetividad desde una filiación de género-sexual, familiar, económica y cultural de partida. La subjetivación cuestiona el concepto de identidad, en tanto instancia natural y fija. La subjetivación designa un camino histórico, diferente a un sujeto como instancia realizada o estada. Hoy somos sujetos sujetos por unas entidades en constante vaivén y cambio cuya inestabilidad y dominación/goce camina entre la errancia y el enraizamiento de un sujeto en una *sociedad estacionaria* de a pariencia plural (Sáez, 2009), conllevando procesos saturados, desmemoriados, tecnocráticos y acelerados de de-subjetivación.

se reduce a la nuclear aunque la crisis laboral, salarial y el modelo de precariedad ha hecho recurrir con mayor asiduidad al cuidado interdependiente, principalmente abuelas a nietas y nietos –cuando no se optan por la corresponsabilidad parental/extensa o/y la externalización-, hay mayor diversidad en los hogares (monoparentales, parejas homosexuales, hijas e hijos de otras parejas anteriores, progenitores separados, adopciones, parejas de diferente cultura, parejas de hecho, sin matrimonio, etc.) Torres Alberó (2015). A mayores de la fisonomía y las características el papel de la madre y del padre, las y los descendientes y sus relaciones han variado, principalmente la mujer se ha abierto camino al mundo laboral, pero no todos los hombres lo han hecho a la esfera de los cuidados. La relación de poder, la autoridad o el reconocimiento de la madre y el padre son diferentes y prevalece una razón del goce sin límite que proviene de la proliferación de los mercados Žižek (2003). Alguna de las tareas y actividades comunes se han sustituido por otras, no obstante la variación y pluralidad de familias es ingente, pero el papel socializador de la misma no es tan preponderante en una contemporaneidad repleta de estímulos, pantallas, mercados y tiempos y espacios transformados. Del mismo modo podemos decir de la escuela, los medios, las tele-redes y el grupo de iguales, y en plural grupos, pues hoy debido al modelo de movi­lidades intensivas-forzadas y migraciones, del mismo modo que a la expansión urbanística es habitual la ramificación de contactos, grupos y amistades desperdigados más allá de área circundante del domicilio o escuela habitual. Si hay un nuevo agente de socialización, de subjetivización y desubjetivización que es la Red y sus múltiples conectividades y dispositivos (móvil preferentemente, pantallas, relojes, ordenadores, etc.).

Nuestro objeto/sujeto de estudio es por tanto ese entre sujetos/personas en acción-relación y diálogo, alejándonos de la noción de *ciudadanía* para no aceptar su implícita emboscada, otorgándonos migajas y

gubernándonos/normalizándonos desde diversos dispositivos alejándonos de una verdadera subjetivización y auto-construcción real, desde abajo y los afectos, cultural y ético-política con capacidad de discernimiento. Y en favor de una mirada pro-común y de creación y ampliación de derechos y deberes, así como de una cultura autónoma e inter(eco)dependiente dentro de la relación educativa capaz de generar y crear mecanismos, pautas y reglas para poder realizarlo.

En el proceso constante de construcción-ruptura del *objeto/sujeto* a investigar hemos vislumbrado una determinada *situación social*¹³ para las y los jóvenes, con ciertas constricciones y lógicas que circulan por medio de ideologías y prácticas, representada comúnmente por una institución androcéntrica y patriarcal, “institución que se encuentra inscrita desde hace milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales” Bourdieu (1998: 9) y de una biopolítica y tecno-ciencia neoliberal de gran transformación que opera normalizando la egolatría, lo etno-racial-colonial y clasista-jerárquico. Unos discursos legitimados y producidos por las políticas públicas (de una sociedad-público abandonado, patrimonializado y destituido), el auge de los *media* (*medios de formación de masas*¹⁴ y las tele-redes sociales), la publicidad y las personas en tanto singulares encarnados de lo social por el *habitus*¹⁵. La gestión, evaluación, los *media* y el marketing aparece como

¹³ “En la medida que origina presiones y lógicas de acción que tienen no pocos puntos comunes, en la medida que se percibe a través de los esquemas colectivos” (Bertaux 2005: 19).

¹⁴ Como denomina (Ibáñez 1994) a los *mass media* por todo lo que tienen de productores y reproductores de ideología, así como de creadores de opinión y formadores de *masas*.

¹⁵ *Habitus* entendido como: “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a sus fines sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente *reguladas* y *regulares* sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez de todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu 1991: 92). No obstante, debilitado el estado de bienestar, los partidos políticos y las instituciones podemos decir que en la actualidad estas estructuras, como han indicado de algún modo Alonso y Fernández (2013) no operan como instancias fijas, aunque sí son significativas en la esfera de las relaciones sociales. Yo pongo en duda su estabilidad cuando los entornos son móviles y cambiantes y el tiempo se acelera permanentemente, el lugar se habita o transita como crisis de presencia y la interacción con pantallas en un tiempo hiper-conectado rompe con estos patrones de firmeza.

instancias que propulsan la *gubernamentalidad neoliberal*. El reto es ir hacia *nuevas instituciones* instituyentes (Galcerán et al, 2016), porosas y relacionales desde fuera/dentro y abajo/arriba, desde la agitación de los comunes, nacientes desde la necesidad de la supervivencia y la des-patrimonialización co-responsable, para la mejora e incluso desde el deseo, aún atenuado.

Auto-construcciones reales *supone alejarse de una noción de ciudadanía* donde se nos imponen deberes y derechos-migaja que se alejan de una cosmovisión que ponga fuerza en el entre-nosotros y los vínculos comunes y de uso para hacer frente a cualquiera de los asuntos que son de todas(os) y cada una(o). Es decir, desmentir la tiranía de unas cínicas democracias liberales en devaluación y vaciamiento constante en colaboración con un estado neoliberal que sistematiza y administra de diversos modos el *continuum* del capitalismo, exigiéndonos abandonar la noción cómplice de *ciudadanía*.

De la noción ilusoria de *ciudadanía* emerge un súbdito que puede acumular ilimitadamente bienes in-materiales, aunque eso implique el padecimiento de otros seres humanos y el colapso ecológico. Cada vez más emergen las grietas y heridas de (nuevos) malestares culturales, existe una necesidad palpable de llevar a cabo un cambio cultural, para no seguir ahormándonos a unas reglas y engranajes con un patrón uniformizante. La autoconstrucción individual y colectiva se justifica en tanto que existe la capacidad humana de transformar reflexivamente-experimentalmente (investigación acción) el ser-entre, sentir-pensar, estar, hacer en el mundo. Serenando las irracionalidades que avivan las peores pasiones de una subjetividad conformada por el capitalismo emocional (Illouz, 2007), frente a una subjetivización sensible-atemperada y ético-política que sea capaz de matizar y diferenciar para en consecuencia tomar decisiones deliberadamente. Se trata de *bien vivir*, es más, de mejor vivir mucho más que ahora, pero sabiendo que será necesario con mucho menos, y en ningún caso a costa de la opresión, dominación y malestar de las y los otros.

Riechmann (2015) propone para ello las *ecosofías*, el descentramiento del ego y la defensa de la alegría, pero hay muchas otras y nunca pueden hacerse desde la imposición, el fundamentalismo, el dogmatismo o la imposición. Tendrán que llevarse a cabo desde un diálogo abierto y plural, desde la profundización democrática, la ecología y los inter-saberes fructíferos. Con una reflexividad constante, *poliética*, implicándonos y afectándonos de raíz por las propias prácticas de investigación-acción, resultando ser experiencias vitales que redefinen radicalmente la relación educativa, para ampliar la mirada a un procomún de la educación y la escuela. Más allá de elitismos, narcisismos, y propuestas del *coaching* o el *new age* (no cosmovisiones otras, subalternas, en la retaguardia) donde su espíritu de salvación reside en el exclusivo trabajo auto-referencial de la autoayuda y las tecnologías del yo, yo cuerpo, yo felicidad y yo cuidado.

Autoconstruirnos como humanos no nos viene dado, por supuesto, pero si viene alentado por una gubernamentalidad de indolentes pulsiones –subjetivas- psique y –objetivas- de las instituciones, así como de la cristalización de normas y automatismos de los mercados económico-financieros. Construirnos con autonomía vinculados con cualquiera –como especie- y con el mundo supone atender las emociones, las prácticas, ideas, las capacidades y las instituciones humanas. Nuestra tarea es auto(de)-construirnos individual y colectivamente.

Para ello desarrollaremos una *pedagogía de la imaginación*, un pluralismo epistemológico, una pedagogía de la pregunta, *parresía* (un hablar-dialogar libre honesto y capacitado), desde la mayéutica socrática, la traducción-articulación y la profundización democrática.

Detallamos a continuación los problemas de investigación fundamentales de la tesis doctoral aquí expuesta:

Realizando, antes de nada, un somero recorrido socio-histórico de los modelos dominantes de conformación de *ciudadanías y democracia-s* que han venido configurando a lo largo de la historia. De modo complementario profundizar en la cosmovisión e ideología vehiculada por los diferentes discursos circulantes que produce la sociedad. Reflexionar acerca de la noción de la *ciudadanía* por medio de su proyección social, parándonos en el contexto cultural, mediático, e ideológico en el que se desarrolla.

De igual modo profundizar sobre la categoría de *sociedad de la información y del conocimiento*.

Comprender y analizar las prácticas, los valores y sentidos de los y las diferentes jóvenes estudiantes en la etapa secundaria obligatoria de escolarización. En torno a la pregunta **¿qué nos compromete en la escuela, en casa, en el mundo?**

Queremos desarrollar a su vez una perspectiva que nos permita investigar alumbrando el paradigma *microsociológico* (la acción social, el *habitus*¹⁶, la desubjetivación, sumisión, tensión, ambivalencia y resistencia) sin desatender lo *macrosociológico* (las estructuras materiales y simbólicas, los *campos*, la socialización, la reproducción social, el cambio). Expresado de otro modo, profundizar y desentrañar los diferentes aspectos del mundo relacional de la persona en su dimensión demo-crática y política; y también como nivel *macro-*, introducir analíticamente la dimensión político demo-crática de las y los jóvenes estudiantes, dentro de una amplia contextualización social que incluya la dimensión cultural, económica, política, histórica y vital.

¹⁶ *Habitus* como introyección sedimentada de la estructura sociohistórica y vital en la psique y el cuerpo humano.

Las preguntas de investigación principales son:

► ¿Qué sentido, significado y efectos tiene hoy la noción de *ciudadanía*? En el contexto de los y las jóvenes de 14 a 16 años y sus diferentes espacios de socialización directa y mediada. En el instituto de educación secundaria, con su grupo de pares, la esfera familiar y otros entornos.

► ¿Qué tipo de subjetividad-subjetivación, ejercicio, sentimiento, pensamiento ético-político-democrático desarrollan hoy los y las jóvenes y estudiantes de la educación secundaria obligatoria? ¿Qué tipo de *ethos* desarrollan en su vida diaria en las diferentes esferas?

- En el marco del instituto de secundaria
- En el contexto familiar
- En los tránsitos, con el grupo de pares, en las tele-redes y en los (no) lugares

► ¿Cómo interrumpir la crisis de sentido, la huida hacia delante provocada por una razón-modernidad doliente y vacía, y sus consecuentes oquedades en la esfera pública-civil e instituciones, para dotarnos de un *ethos* sensible al desamparo, inteligente en imaginación y con capacidad de contribuir a los pro-comunes?

1.2 ¿Qué se ha investigado al respecto?

Existe hoy un cuantioso discurso de la *ciudadanía* procedente de diversas teorías políticas y grupos sociales y de poder que responden, en parte, y se puede entender como un movimiento político, humanista, laico basado originalmente en principios de la modernidad, con diferentes entramados ideológicos y diversas demandas coyunturales: a) como propuesta de instrucción cívica ante la desafección política de estudiantes y ciudadanos(as) en general, b) pedagogía de la democracia, c) respuesta a la exigencia de desarrollo de Derechos Humanos (civiles, políticos, sociales y económicos), e) solución a la violencia y los conflictos (convivencia, pacifismo), f) necesidad del desarrollo de la igualdad entre hombre y mujeres, g) búsqueda de integración de grupos o identidades, h) requisito para la relación entre culturas, i) desarrollo del pluralismo ideológico y moral.

Como consecuencia de estas presiones desde diferentes colectivos han sugerido orientaciones pedagógicas diversas que se han proyectado en programas y materias: educación para la paz, planes de igualdad, educación para la ciudadanía, proyectos de convivencia, proyectos interculturales, proyectos de coeducación, educación en valores. Todos ellos señalan advertencias y problemas desde diferentes fuentes, contextos, preocupaciones o ideologías. Tanto las presiones de este amplio y desordenado movimiento para la ciudadanía como las propuestas pedagógicas sugeridas y experimentadas se relacionan con ámbitos de reflexión políticos, académicos y sociales, traducidos habitualmente a programas desde la administración.

En nuestro país existen pocas investigaciones que adopten como núcleo integrado la experiencia educativa de la vivencia ciudadana, del *sentimiento*

democrático dentro o fuera de los centros escolares, en los que se utilizan los conocimientos desconectados de la experiencia viva de los estudiantes. La investigación de Martínez Bonafé (2002) aborda la necesidad de “Vivir la democracia” en los centros escolares abordando los problemas de relación, poder, convivencia, gestión compartida y participación social y política. El proyecto Atlántida en nuestro país representa una experiencia de los centros en donde la educación para la ciudadanía es una competencia fundamental, algo más que una asignatura, Bolívar (2007).

Las investigaciones sobre el papel de las escuelas para preparar a los ciudadanos y las ciudadanas para la democracia y asegurar la socialización política para la ciudadanía se iniciaron con mayor interés en los años noventa. La desafección política del estudiantado fue constatada por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA) que inició el Civic Education Study también llamado CIVED Study: estudio comparado sobre las actitudes, comportamientos y conocimientos cívicos de estudiantes, que ha identificado distintos modelos de democracia, de ciudadanía y de gobierno, el grado de confianza del alumnado en las instituciones o sus actitudes hacia la nación y hacia la diversidad y sus conocimientos cívicos. Por otra parte, el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Da la impresión de que los jóvenes aprendieran efectivamente en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria, lo que justifica el aprendizaje ciudadano como una experiencia formativa. La mayoría de adolescentes jóvenes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva Torney-Purta y

otros (2001: 118-124). Por contra, el estudiantado está dispuesto a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o vinculadas al asociacionismo y a movimientos sociales. Este estudio ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, y que la percepción de la existencia de dicho clima abierto constituye un indicador positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participación social y política. Por otro lado, gran parte del estudiantado consultado no percibe que en sus escuelas exista un clima propicio a la participación activa.

En un nuevo contexto internacional se propone un nuevo estudio *International Civic and Citizenship Study (ICCS)* (2004), encargado a ACER (Australia), a NFER (Inglaterra y Gales) y a la Tre University de Roma (Italia). También en los Estados Unidos, se realiza un estudio destinado a analizar el impacto que tiene la educación cívica sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos (Niemi y Junn, 1998), recogiendo los datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) sobre conocimientos cívicos. Concluyen que la educación cívica impartida en los centros escolares juega un papel complementario al de la familia y al de la formación individual construida por cada estudiante. Los trabajos de la red Eurydice aportan una información más actualizada sobre los 30 países que forman la red (*Citizenship Education at School in Europe*). El Consejo de Europa decidió seguir e intensificar los trabajos relativos a la formación ciudadana democrática y la Educación en derechos humanos, y propuso un nuevo programa para el periodo 2006-2009 bajo el título *Learning and living democracy for all* (Consejo de Europa, 2006), para el que se han diseñado tres líneas de acción: “Desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía y la inclusión social”, “Nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la Educación para la Ciudadanía democrática y educación en derechos humanos” y “El gobierno

democrático de las instituciones educativas”. La Estrategia de Lisboa, acordada en el Consejo Europeo de marzo de 2000, apostó por la inclusión social como una ciudadanía activa; el sistema educativo es concebido como una de las vías más importantes a través de las cuales enseñar y dar ejemplo en principios como equidad, inclusión y cohesión. El Programa Europa con los ciudadanos, está en funcionamiento entre 2007 y 2013. Su objetivo era mejorar la comprensión mutua entre ciudadanos europeos y la apreciación de la diversidad cultural y del multilingüismo, pero desde una práctica muy desafectada de acciones, organizadas en cuatro grandes áreas : «Ciudadanos activos con Europa», (hermanamientos de ciudades y proyectos de ciudadanos y medidas de apoyo); «Sociedad civil activa en Europa», (apoyo estructural a las organizaciones europeas de investigación sobre política pública -foros de reflexión-, apoyo estructural a organizaciones de la sociedad civil a escala europea y apoyo a proyectos iniciados por organizaciones de la sociedad civil), «Juntos con Europa» (actos de gran visibilidad, tales como conmemoraciones, premios, actos artísticos, etc.; además de estudios, encuestas y sondeos de opinión y herramientas de información y difusión) y “Memoria histórica activa de Europa”. Con mayor profundidad se realiza el estado actual de la formación ciudadana para la democracia en la revisión de Arthur, Davies y Hahn (2008) titulada *Handbook Education for Citizenship and Democracy* donde se entiende la ciudadanía como el conocimiento, entendimiento, habilidades y disposiciones conectadas con la vida pública; considerando que estas disposiciones hacen referencia a aquellas que pueden ser exploradas y promovidas como parte de una sociedad democrática. Arthur and Davies (2008) editan también cuatro volúmenes de *Citizenship Education*. Junto a estos trabajos destaca el de Osler and Starkey (2006) *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005*. Y no menos documentado es el trabajo de Isin and Turner (2002) en el *Handbook of Citizenship Studies*. O el de Kerr (1999) *Citizenship Education: An International Comparison*. En todos ellos se advierte la urgente

necesidad de abordar en profundidad y con metodologías interpretativas las experiencias ciudadanas del estudiantado.

Algunos estudios internacionales sirven de guía para nuestra investigación analizando procesos o problemas importantes y en profundidad. Dubet (1999) aborda los sentimientos y las valoraciones sobre la justicia que realizan los estudiantes en la experiencia escolar. Por su lado, Homana, Barber y Torney-Purta (2006) se interesan por el clima convivencial de las aulas y centros desde el National Center for Learning and Citizenship. Otros investigan el uso que hacen los docentes en la realización de debates entre los estudiantes sobre las cuestiones públicas y sociales (Evans and Saxe, 1996; Hahn, 1996^a; Ochoa-Becker, 2007; Parker, 1996b, 2006). Otras investigaciones parten de las escuelas democráticas como escuelas en las que profesores y estudiantes han podido disfrutar de un aumento de la dignidad que se deriva de su sentido de determinar, en gran medida, las condiciones en las que trabajan y crecen (Trafford, Bernard (2008, 411). En el reciente Handbook de la AERA editado por Sykes, G.; Schneider, B.; y Plak, D.N. *Handbook of Education Policy Research*, Mitra (2009) recorre la evolución internacional reciente de la voz del alumnado a través de las siguientes fases: 1^a) Críticas que (Arnot Y Reay, 2007) consideran que la voz del alumnado propuesta por los gobiernos de europa es una falsa pretensión en un tiempo de crecimiento de la desigualdad. 2^a) Otros describen estos esfuerzos como propios de la ideología neoliberal como formas de cooptación (Bragg, 2007) Algunos autores se esfuerzan críticamente en la necesidad de desarrollar una perspectiva auténtica dando nuevas obligaciones a las escuelas para el desarrollo de todas las voces y valorando cómo la clase social y la etnicidad pueden ayudar a silenciar o fortalecer las voces. Todas las iniciativas de la voz se distinguen de aquellas otras de los gobiernos conservadores que raramente se han interesado en comprender los significados de las escuelas. En la revisión de investigaciones de *la voz* nos encontramos que se aceptan en el ámbito anglosajón tres perspectivas Mitra (2009, 823):

Huddieston (2007: 11) identifica las características de una escuela democrática y que son comunes en toda la literatura: a) el nivel de la confianza del alumnado en el valor de la participación y el sentido de "apoderamiento" en sus escuelas; b) la existencia de representantes en estructuras como los consejos escolares o las asambleas de alumnado; c) oportunidades al alumnado de ser respetado por su contribución a la solución de los problemas de la escuela; e) extender al entorno escolar los modelos de principios democráticos o fomentar experiencias de participación; f) vínculos entre la participación y la enseñanza explícita sobre práctica democrática; g) en las clases un clima abierto para el debate, y h) los vínculos con la comunidad y las organizaciones de participación más allá de la escuela. (*Features of a Democratic School* en Arthur, Davis y Hahl (2008, opus cit. 414). Concluimos que, junto a las preocupaciones más formales y estructurales, aparecen como significativos factores más comprensivos: nivel de confianza, respeto, clima abierto o vínculos con la comunidad.

La temática se ha explorado desde diferentes focos de atención: las teorías políticas de la educación (Applebaum, 1996; Gutmann, 2001, 2008; Popkewitz, 2009), la aplicación de principios básicos de justicia social y el derecho a la educación (Connell, 1999; Darling y Hammond, 2001; Gimeno, 2005), la organización de las instituciones (Dubet, 2008; Derouet, 2008), las redes de escuelas democráticas (Apple y Beane, 2000), y de organizaciones que aprenden (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2000), el liderazgo democrático (Hargreaves y Fink, 2008), la formación del profesor democrático (Pérez Gómez; Angulo y Barquín, 1999; Contreras, 1997), el curriculum democrático (Carlson y Apple, 1998; Gimeno, 2005, Martínez Bonafé, 2001; Guarro, 2002), aulas democráticas (Knight 2001; Wood, 1998). Estudios culturales que proponen una cultura democrática (Pérez Gómez, 1998; Rivas, 1990), el feminismo (Arnot, 2009; Gore, 1993; Luke. 2006; Ballarín y Cobo, 2008). A otro nivel de concreción hay que destacar las variadas experiencias prácticas escolares como el Movimiento

Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) inspirado en Freinet, las Escuelas Acelaradas (Levin, 1993), la propuesta de la Escuela de Barbiana, el proyecto Atlántida (2008), Vivir la democracia en la escuela (Martínez Bonafé, 2002) y las Ciudades Educadoras (Tonucci, 1997). Desde esta variedad de enfoques se señalan dimensiones y factores que condicionan la experiencia democrática del estudiantado si bien, en su mayoría, no se abordan desde una investigación en profundidad estudiando los significados atribuidos a la experiencia ciudadana de los estudiantes, ni se adoptan indagaciones equivalentes en las prácticas en espacios virtuales.

También se ha enriquecido el campo desde las propuestas de: educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007; Cobo, 2008, Martínez, 2005), la integración de las identidades culturales (Gimeno, 2001; Rubio Carracedo, 2000; Tedesco, 2000), la “voz de los estudiantes” (Arnot, 2009; Rudduck y Flutter, 2007), la participación en educación (Anderson, 2001; Fernández Enguita, 1993, Martínez Rodríguez, 1999, Masschelen, 2005; San Fabian, 1994; Gil Villa, 1993), la ciudadanía activa (Pat Thomson, 2007), escuelas y aulas inclusivas o enseñanza para la diversidad (Ainscow, 2001; Staínback, 1999; Arnaiz, 2003; Melero, 2004, Parrilla, 2002). Y todas aquellas críticas dirigidas contra las políticas neoliberales en educación (Apple, 1998 Torres, 2001; Pérez Gómez, 1998; Laval, 2005; Carlson, 2005 entre otros), la pedagogía crítica (McLaren y Kincheloe, 2008; Giroux, 1993; Freire, 1999, 2002, 2005) y su correspondiente crítica (Arnot, 2009). Así mismo destacamos las redes temáticas: International Democratic Education Network y IDEN.

1.3 ¿Por qué investigar las (ciudadanías imposibles) auto-construcciones reales?

“Lo que no beneficia al enjambre, tampoco beneficia a la abeja”
Marco Aurelio, Libro VI, Md. 54

“La honestidad es a la vez una afección y una fuerza que atraviesan cuerpo y conciencia para inscribirlos, bajo una posición, en la realidad. Por eso la honradez, de alguna manera, siempre violenta y ejerce una violencia. Esta violencia circula en una doble dirección: hacia uno mismo y hacia lo real. Hacia uno mismo, porque implica dejarse afectar y hacia lo real porque implica entrar en escena.

(...) Dejarse afectar no tiene nada que ver con cuestiones de interés, puede ir incluso en contra del propio interés. No hay nada más doloroso e irritante que escuchar a un artista o a un académico presentando sus “temas”, siempre con la apostilla: “me interesa...” “estoy interesado en...” los suburbios, por ejemplo. ¿Cómo le pueden interesar a uno los suburbios? O le conciernen o no le conciernen, o le afectan o no le afectan. Ser afectado es aprender a escuchar acogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas. Para ello hace falta entereza, humildad y gratitud. Aprender a escuchar, de esta manera, es acoger el clamor de la realidad, en su doble sentido o en sus innumerables sentidos: clamor que es sufrimiento y clamor que es riqueza incodificable de voces, de expresiones, de desafíos, de formas de vida. Tanto uno como el otro, tanto el sufrimiento como la riqueza del mundo son lo que el poder no puede soportar sin quebrarse, sin perder su dominio sobre lo real, basado en la separación de las fuerzas, en la identificación de las formas, en la privatización de los recursos y de los mundos. Por eso el poder contemporáneo es un poder inmunizador. No sólo es inmunizador en un sentido securitario sino también en un sentido anestésico. Por un lado protege nuestras vidas (nos hace vivir) y por otro las atenúa neutralizándolas y volviéndolas ajenas a los otros y al mundo.

(...) Exponerse e implicarse son formas de violentar la realidad que los cauces democráticos de la participación y la libertad de elección neutralizan constantemente en todos los ámbitos de la vida social. (...) Participar es no implicarse. (...) Un mapa de posibles con las coordenadas ya fijadas. Tratar lo real con honestidad significa entrar en escena no para participar de ella y escoger alguno de sus posibles, sino para tomar posición y violentar, junto a otros, la validez de sus coordenadas.” Garcés (2013: 51-52)

“España no es una democracia. No lo es por la ausencia de una igualdad real de las oportunidades, y desde luego tampoco de las fortunas. No lo es porque ni el «pueblo» llano, ni los «ciudadanos», ni tampoco el cuerpo social en su multiplicidad y heterogeneidad (¿la multitud?) tienen un reconocimiento jurídico y material suficiente como sujetos políticos. España es, en cambio, una oligarquía, porque la capacidad de agencia y de decisión está en manos de una casta profesional, la clase política, que organizada en «partidos» tiene todas las prerrogativas y competencias referidas al ordenamiento institucional y al poder político. Y es también una oligarquía porque dicha casta apenas tiene fronteras ni separación con las élites económicas” Rodríguez (2013: 231)

Las instituciones escolares no han asumido en su esencia y práctica su función formadora de sujetos ético-políticos democráticos y operan como dispositivos para cumplir con los objetivos que se van diseñando desde los diferentes agentes en disputa dentro del campo escolar. Actores en disputa como la iglesia, el empresariado, los sindicatos, partidos políticos, las administraciones educativas, el profesorado y en último término estudiantado, familias y sociedad. La escuela enclaustra la espontaneidad de la persona y por medio de la sub-cultura escolar y sus reglamentaciones (libros de texto, asignaturas estanco, exámenes y calificaciones-evaluaciones, etc.) desvincula al educando de la comunidad cercana, provocando una ruptura relacional con la experiencia directa y el mundo real, análisis que se hacen desde la recepción de las teorías de la desescolarización -sobre todo (Holt, 1976) e (Illich, 2011)-, por parte de la pedagogía crítica y el movimiento "Unschooling" (2007-2012, "The Journal of Unschooling and Alternative Learning").

En la contemporaneidad tienen un papel creciente los *media* (televisión, internet, pantallas, videocámaras, publicidad, etc.) y su influencia en la virtualización cotidiana de jóvenes, niños y niñas. Ante ésta realidad se sugiere por un lado

una "moral de la resistencia" que sirva de parapeto a la colonización de ficción electrónica y tele-comunicativa (Augé, 2010). Otros consideran irrefutable que la escuela asuma un nuevo reto, una educación crítica al respecto de los usos y prácticas mediáticas (Buckingham, 2008; Adell; Area; Martín Barbero, entre otros), desde otra perspectiva Internet y las tecnologías de conexión suponen una esfera emergente de acceso, organización y transformación social. El software libre y el código abierto son pilares para empezar a caminar hacia un horizonte coherente, emancipador y comunitario dentro de un currículum escolar integrado (Beane, 2010). De los fundamentos a las plataformas, garantizando el dominio humano de Internet y las tecnologías de la conexión para poder desarrollar un rol activo y creativo que contribuya a la emancipación y la auto-construcción personal y colectivo.

Hoy "la escuela se convierte así en un enorme depósito de expectativas desmesuradas, de funciones multiplicadas (...) jamás a la altura de las expectativas. Máxime cuando la lógica de la cultura escolar como bien de salvación se halla en tensión con la lógica credencialista, con la burocratización de un sistema de proporciones descomunales y con los intereses y estrategias de todos los actores implicados" Martín Criado (2010: 348). La esfera escolar tiene hoy un nuevo contexto para el que el proyecto educativo moderno e ilustrado pasado, arrastra demasiadas coyunturas caducas. Al preguntarnos sobre qué tipo de ciudadanos y ciudadanas se forman en nuestros centros escolares, el resultado de las investigaciones nos alertan (Fernández Enguita, 1993, Martínez, 2005, Santos Guerra, 2006) y nos previenen de que muchas propuestas pedagógicas sirvieron para otras condiciones socioculturales desde otros supuestos.

Como nos advierten Cheadle y Prendergast (2007), uno de los mayores problemas actuales del mundo no es que las personas no sepan leer ni escribir, es que las personas de distintas culturas, grupos étnicos, razas, religiones,

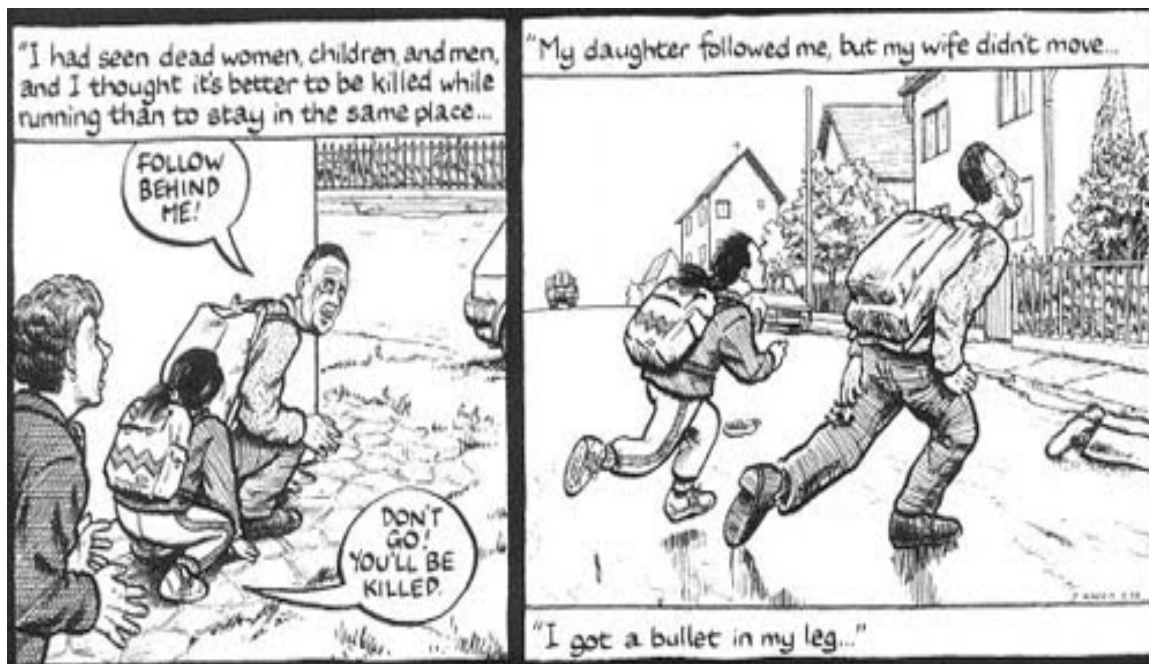
sexos-géneros y clases sociales sean incapaces de trabajar juntos para resolver los inextricables problemas del mundo como la pobreza, el racismo, el sexismo, el genocidio y la guerra. Se hace imprescindible la acción político-pedagógica, mediante la cual se podrá sacar a la educación del atolladero en que está sumida (Gutierrez, 2005). Y superar ese modelo de docente-consejero y consejera de la servidumbre y la sumisión de la adaptación permanente. “En las sociedades de tipo capitalista, la enseñanza religiosa o laica, la formación de reflejos morales transmisibles de padres a hijos, la honestidad ejemplar de obreros condecorados después de cincuenta años de buenos y leales servicios, el amor alentado por la armonía y la prudencia, esas formas estéticas del respeto al orden establecido, crean en torno al explotado una atmósfera de sumisión y de inhibición que aligera considerablemente la tarea de las fuerzas del orden. En los países capitalistas, entre el explotado y el poder se interponen una multitud de profesores de moral, de consejeros, de *desorientadores*” Fanon 1972 (32-33). Pues la escuela tiene un papel estratégico en potenciar la capacidad del sujeto para enfrentarse a los diferentes mecanismos de sometimiento o sumisión, Martínez Bonafé (2003: 9). Y por tanto contribuiremos desde el vaciamiento democrático de la escuela y la anestesia ético-política de la sociedad, a posibilitar una propuesta de refuerzo cognitivo y metodológico.

Se requiere para ello, entonces, definir continuamente y construir su sentido, buscando referencias ético-políticas que permitan mediante las prácticas de reflexión, investigación y acción transformadora que en la esfera escolar se radicalice permanentemente la democracia plural, reinventando la democracia (Santos, 2008), la participación y la implicación creativa, la vivencia (Rodríguez-Villasante, 2006; Martínez Bonafé, 2003) más allá de la *ideología ciudadanista* que oculta las verdaderas miserias y malestares de explotación, dominación y exclusión (Delgado, 2015). Para ello se exige la confrontación, no con una sola tradición, sino con el cruce de fronteras, situaciones-posiciones y culturas como

exhorta (Augé, 2012) ante cualquier educación digna merecedora de éste nombre.

La irrupción y movilización social del denominado 15M en la primavera de 2011 trajo consigo una serie de acontecimientos fundantes-constituyentes, a diferencia de otras movilizaciones en el curso de las décadas anteriores, y derivaciones antropológicas, políticas y sociales de diversa trascendencia. Después de la cobertura interesada que los medios de comunicación ofrecieron en un principio al fenómeno, en función de sus respectivas cuentas electorales, en algunos de estos la desinformación y el reduccionismo fueron insultantes¹⁷. El inadecuado ejercicio se realizaba desde un acercamiento sesgado que simplificaba un testimonio de la realidad multidimensional y compleja a mera anécdota, cuando no empleando un vocabulario despectivo hacia las personas en réplica, y haciendo bufonadas encaminadas a tergiversar el valor y el significado cultural, ético-político y auténticamente democrático del acontecimiento. En España no se ha conocido un movimiento político tan extenso y plural en la época del post-franquismo o lo que ha venido a llamarse *democracia*.

¹⁷ Ver la rápida respuesta a los cinco días de Navarro (2011) *El movimiento Democracia Real YA y la hipocresía del establishment mediático* y a partir del mismo las referencias que se hacen en el propio texto a editoriales y noticias de los diferentes grupos mediáticos de cabecera.



Sacco, Joe (2000)

Una menguada *democracia*¹⁸ liberal representativa, profesionalizada y anquilosada a lo largo y ancho de sus diversas instituciones, junto con unas políticas públicas de ajustes permanentes hacia la mayoría y múltiples casos de corrupción empeoraron los servicios y bienes públicos y disminuyeron las expectativas de varias generaciones. Esta descomposición progresiva de garantías de necesidades básicas a la población y la demolición de cualquier proyecto de futuro, todo ello junto a un tratamiento sesgado y falso por el *establishment* mediático de los diferentes hechos y acontecimientos, favoreció la irrupción de las movilizaciones del 15 de mayo de 2011¹⁹. Dos reivindicaciones aparecían en la escena de las plazas, más democracia y desde abajo, y no a la resolución de la crisis con medidas de ajuste y reforma neoliberal. La preocupación por la intensificación y la profundización de la democracia es una vertiente central, cultural, teórica y práctica, de las movilizaciones. Aspecto que

¹⁸ Democracia en suspenso, concepto normativo

¹⁹ Para más detalles sobre el 15M ver: Domènech Sampere (2014), Taibo (coord.) (2012) y Chamorro Sanchez (coord.) (2016)

aparece en las otras primaveras e indignaciones como en Túnez, Egipto, Marruecos, México o el movimiento Occupy. Con mayor o menor potencia todas las movilizaciones aparecen como oportunidades para la experimentación y discusión democrática que, conciernen a su capa más profunda: la reinención de las dimensiones esenciales de representación, deliberación, participación, inclusión, transformación y democracia directa.

La escuela del pensamiento liberal, como viene estudiando Ovejero (2008 y 2013) desde hace años, insufla altas sospechas hacia la capacidad de lucidez política y participación social de la sociedad, síntesis a la par de una tensión teórica de raíz del liberalismo, el temor y recelo congénito hacia la democracia, el miedo a la democracia. El miedo a la democracia se manifiesta en diferentes instituciones y organizaciones políticas, desde la asociación de madres y padres de una escuela, hasta la asociación de vecinos del barrio, el claustro docente de un centro, los propios partidos políticos o los plenos municipales y la vida de los parlamentos. El agotamiento de las democracias occidentales responde a una vil instrumentalización oligárquica de la misma con una serie de déficits en la democracia representativa liberal que se han descrito, analizado y aireado con detalle, a partir del crac financiero y bancario del 2007-2008 y sus efectos, y especialmente con la irrupción del 15-M y sus diferentes experimentaciones asamblearias, de debate y de democracia participativa, y de otra banda por diferentes investigadores del campo de la filosofía, la historia y las ciencias sociales como Van Reybrouck (2017). En su reciente libro el historiador y analista social inicia su trabajo hablando de la paradoja de la democracia, todo el mundo habla y desea vivir en democracia, pero en realidad no hay nadie que crea en ella. Esta declaración razonada a lo largo del libro critica la interiorización y elaboración de un *habitus* alejado de normas, mecanismos y actitudes verdaderamente democráticas en cada una y uno de nosotros. De hecho no es raro encontrar en la actualidad prácticas, valores y lenguajes

propios de la tiranía antidemocrática y exclusiva en los diferentes discursos de la nueva gestión neoliberal de la política y las políticas: búsqueda y atracción del talento, entrenamiento para el mejor capital humano, universidades-empresas y centros de excelencia. Un esnobismo y exclusivismo manifestado en diversas escalas y formas, desde las instituciones más elevadas en *la distinción* de la alta cultura, la empresa o lo académico, hasta espacios intermedios e incluso de la base institucional y social. Van Reybrouck (2017) enfrenta a las asambleas deliberativas sorteadas con aquellas realizadas por voluntarias y voluntarios. Las primeras suelen tener mayor pluralidad real y además tienden a independizarse de toda esa carga de profesionales de la militancia que procuran con su presencia y experiencia, condicionar constantemente los modos y contenidos de la participación política. El autor afirma que el sorteo tiene dos grandes antagonistas, por un lado está toda la red de medios de comunicación arbitrarios y por otro, el grupo de acaparadores o el cártel de los bienes políticos.

Estudios e investigaciones empíricas han indagado desde diferentes disciplinas IGOP, así como Vallespin, Ibarra, Navarro, Alcantud fenómenos como el clientelismo, los personalismos e hiperliderazgos, la endogamia y el sectarismo, la corrupción, los límites no resueltos de la representatividad, la no delegación y obstaculización de iniciativas populares directas, la ausencia de mecanismos de democracia directa, la no rendición de cuentas, el no poder de revocación de cargos electos, los cargos permanentes no rotativos, el elitismo y señoritismo ante un grupo de representantes políticos profesionalizado y extremadamente homogéneo según clase social, género-sexo, etnia, oficio, diversidad corporal-funcional, capital cultural, simbólico y social. La ausencia de debate público y mediático plural, de antagonismos y de conflictos dentro de una cultura postfranquista²⁰ donde la primacía apunta hacia la violencia del consenso, las

²⁰ Para más véase Josep Fontana, Viñals y Emmanuel Rodríguez entre otras.

post-censuras²¹ y el silenciamiento. El aumento de la desigualdad socioeconómica dificulta aún más las posibilidades democráticas, menos democracia económica implica menos democracia sociopolítica, estas carencias y patologías instituidas han ido acartonando y vaciando aún más la vida, las pautas y los mecanismos de democracia. La profundización e intensificación de la vida democrática se practica con reglas y mecanismos de participación e implicación concretos en los diferentes asuntos, procesos y escalas de gobierno, incluyendo modos deliberativos y directos, y ampliando a cada uno de los sectores no representados de la múltiple y diversa sociedad. Para ello el sorteo aplicado en su justa medida para determinados procesos, los mecanismos de mérito, la rotación y anulación de cargos y el asesoramiento de especialistas son cruciales. No podemos olvidar que los sistemas representativos liberales de la democracia, siguiendo a Przeworski (2010: 162) “nacieron bajo el miedo a la participación de la *masas*²² populares (...) la cuestión estratégica de los fundadores de las democracias liberales no fue sino cómo crear un gobierno representativo para los ricos y protegerlo frente a los pobres.”

El *quincemayismo* supuso el quiebre con el extendido desencanto que se impregnaba en una sociedad precaria de capitalismo postfordista y financiero, impulsando a revitalizar la reflexión sobre la dignidad humana, la conciencia analítica y el espíritu de justicia social democrática. El hecho de juntarse en las plazas de ciudades y pueblos, supuso la ampliación del campo político,

²¹ Hay una cultura belicista – una lógica o posicional- avivada al calor de las redes y las pantallas, produciendo lineamientos-imantación vs un debate y una discusión inteligente, sosegada y de argumentos.

²² Sirva como deconstrucción del concepto de *masa*. La llamada *masa* desvirtúa y marchita la potencia implícita de libre-pensamiento, libre-sentimiento y libre-acción y creación del ser humano y la sociedad. Asignando con ello al pueblo o a un conjunto de la sociedad la característica de servil y manipulable. Machado opone *masa* con “pueblo genérico” e incluso con “proletariado histórico” en un tiempo de dictadura de clase y rebate el uso de la misma con aquello de “el hombre masa no existe para nosotros... nosotros, demófilos incorregibles y en amigos de todo señoritismo cultural” Machado (2002: 56-65 (1936)), en un tiempo en el que el vocablo estaba en boga, entre otros por la significativa *La rebelión de las masas*, publicada años antes por Ortega y Gasset en 1929. La noción de *masa* es una creación de la burguesía para poder disparar impunemente sobre ella, apunta sobre Machado el gran maestro y humanista Cerezo (2012: 352).

logrando conectar a muchas y muchos jóvenes universitarios y precarizados con otras generaciones por encima de estas, debatiendo aspectos que fueran capaces de impugnar a muchos de los padecimientos sociales y existenciales desde la raíz del problema, es decir con un *pathos* y una racionalidad deliberativa, crítica y sensible en ciernes. De la experimentación, la difusión reticular de las tele-redes y la discusión se fueron creando dispositivos autónomos en las asambleas como los de freno a la monopolización de la palabra y los hiper-liderazgos, mecanismos gestuales de desaprobación y aprobación, implementación y formación de personas en la moderación, aplicación de herramientas, elementos y actividades de inclusión. El hecho convivencial y relacional es de gran interés, la ayuda mutua, acción directa, auto-organización de los campamentos levantados hizo brotar unas grandes dosis de lo afectivo con confianzas y relaciones transcendentales, suponiendo un gran valor de aprendizaje. Este nivel afectivo y cognitivo en lo relacional del día a día en las plazas se aviva en cada una de las discusiones y toma de decisiones necesarias para superar las cuestiones y problemáticas propias de la acción colectiva, aumentando esta magnitud a la hora de resolver cuestiones delicadas como conflictos interpersonales y elaborar los entornos motivadores de la deliberación e inclusión dentro de una atmósfera distendida e incluso capaz de celebrar la alegría de estar haciendo todo eso. Este estar juntas y juntos dentro de un entorno agradable de convivencia, cooperación y deliberación es todo un laboratorio para analizar y prestar atención al rol que ejerce la cultura emocional del grupo y el contexto dado, como se muestran en los estudios especializados²³ dentro de un marco de diversidad homogénea²⁴ dado.

²³ En Flam y King (ed.), 2005

²⁴ Diversidad de edades, a un escaseando a adolescentes de la edad de secundaria, diversidad de clases sociales, a un escaseando clase social baja y ausencia de procedencias y culturas otras, salvo excepcionales casos de extranjeros universitarios, militantes y precarizados. Quizá con el maremágnum de publicaciones, *papers* y referencias al movimiento 15-M se haya caído en cierto rom anticismo o triunfalismo y con ello no se incidiera demasiado en las ausencias y detalles, o en la realización de socio-etnohistoriografías en profundidad. El tema de los feminismos, los cuidados y la reproducción de la vida, el racismo y la xenofobia, o el potencial ascenso del fascismo no caló como demanda preferente. Razquín (2014) hace una detallada y rica etnografía en torno a las condiciones de acceso a la participación de las

Despreciar y caricaturizar toda esta riqueza social, inteligencia democrática y generosidad colectiva dice mucho del sesgo ideológico y la débil naturaleza deontológica de tales medios *de formación de masas*, utilizando la ajustada para ello denominación de Ibáñez, (1997: 52-60).



No podemos obviar que las sociedades democráticas representativas de hoy son el producto, no de un elaborado trabajo teórico e intelectual, sino de las mejoras conquistadas por las persistentes fuerzas, luchas y conflictos durante más de dos siglos de continuas riadas y goteos de democracia participativa. Como analogía, sirva aquello que dice Raquel Gutiérrez²⁵ al respecto de la liberación de la mujer y el *desandar del laberinto*, no es una cuestión de ignorancia, es una

asambleas en su tesis doctoral, también la Red CIMAS (2012) realiza unos talleres participativos para que emerjan aprendizajes, desbordamientos y posibles mejoras; *Repensando el 15M*, Jornadas del Magister en Investigación Participativa.

²⁵ Gutiérrez, Raquel (2015)

cuestión de fuerza. La historia, la economía y sociología han demostrado a lo largo de un riguroso conjunto de trabajos e investigaciones (Acemoglu & Robinson, 2013; Tilly, 2010; Eley, 2002; Berins Collier & Toward, 1999) que la ampliación del sufragio universal, el germen y arraigo de los derechos políticos de asociación, manifestación, huelga, opinión y otros, fueron el fruto de las luchas de los movimientos sufragistas, republicanos y de las clases trabajadoras. Más adelante del *sesentayochismo* las movilizaciones y luchas pusieron el énfasis en derechos sociales de las mujeres como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo, el antimilitarismo, la defensa de los homosexuales, la democracia de base, la participación política, incidiendo con cambios en la cultura democrática, la organización y el proyecto de los partidos políticos de izquierda. Se incluyeron nuevos temas en las agendas y se crearon nuevos repertorios democráticos para la acción con un efecto de ampliación de la participación política de la sociedad, según muestran diversos trabajos empíricos tales como Kitschelt (1994) y Klimke y Scharloth (2008). Los movimientos sociales más recientes han transformado más aún ese utopismo primero, para centrarse más en la acción colectiva y minimizar los riesgos y desastres del proyecto neoliberal, patriarcal, heteronormativo, colonial y neofascista. Incrementándose la lucha por los derechos sociales de los grupos excluidos por su condición etno-racial, sexual, social, física-corporal, etc., así como organizándose para la autodefensa, autosupervivencia de la reproducción material de la vida (vivienda, comida, cuidado, salud, etc.), nuevos pequeños sindicalismos de oficios invisibilizados y en la economía informal (cuidadoras-es, camareras de piso u hotel, asistencia a domicilio, limpieza, etc.) y otros. Hoy en torno a los movimientos sociales y otras experiencias sociales de participación socio-democrática emergen nuevas formas de implicación y organización. Bajo el resquebrajamiento del estado de bienestar y el descrédito de sus instituciones se ven transformados elementos como el sentido de la responsabilidad, el compromiso y la solidaridad, como afirman Alonso y

Fernández (2013). El protagonismo da un giro hacia otros y otras agentes, agrupaciones e iniciativas, siempre con resultados impredecibles.

El *quincemayismo* implicó para muchas personas, nunca antes sociopolitizadas en movimientos u organización alguna o no -por ser militantes y activistas habituales-, un laboratorio de puesta en práctica de capacidades creativas e imaginativas para el ejercicio de la política demo-crática. Un modo de superar por medio de herramientas generadas desde la inteligencia colectiva de los talleres de asambleísmo los habituales vicios²⁶ de las vanguardias de los movimientos sociales u organizaciones políticas; dígame sectarismos, personalismos, competitividad, monopolizaciones de la palabra, anclajes e inmovilismo de roles y posturas, etc. que personas como (Villasante et al.) han analizado e intentado desbordar desde las metodologías participativas e instituyentes. Olvidar este acontecimiento y encuentro socio-vital y político sería despreciar todo un mundo sustancioso de experiencias, prácticas, conocimientos y vivencia temporal democrática. A partir de la primavera del 2011, con mi segundo hijo ya nacido, y disueltas las acampadas de las plazas tomadas, toda una serie de dispositivos, asambleas y colectivos de base democrática empiezan a germinar desde diferentes contextos y radios urbanos o periurbanos. Desde nuevos grupos de edición, información, pasando por nuevos periódicos, revistas y televisiones, digitales en su mayoría, que oxigenan la acotada esfera mediática española. La Plataforma de Afectados por

²⁶ Es cierto, y con a fán de comprender al máximo, aún con sus limitaciones, que al final de las últimas asambleas, pasados los tres meses, cuando las personas eran casi siempre las mismas, es decir profesionales de la militancia a jornada completa que ya querían más bien gobernar al resto. En este momento los vicios, en su adelgazada ya asamblea, resurgían otra vez y lo que era una asamblea popular llena de espontaneidad, reflexión, ruptura con agendas dominantes y experimentación, quedó en el pasado, como muestran finalmente Moreno Pestaña y Razquín (2016). La vanguardia política, con narcisismo y competitividad elevada, no cree ni en democratización ni en inclusión alguna. Si guiendo esta estela quizá la generación más titulada de la historia se crea muy lista y empoderada, pero esta misma autopercepción es su trampa, que la devora en su exceso de reproducir los peores males de la cultura belicista y meritocrática.

la Hipoteca, la PAH, y los grupos de autodefensa como Stop Deshaucios, las redes y oficinas de defensa de los derechos sociales y de extranjeras(os) y migrantes, así como experiencias de autodefensa y organización de la supervivencia, pasando por nuevos mercados-mutualidades-cooperativas sociales capaces de desmercantilizar la economía (Econuestra), mareas de movilización en defensa de servicios públicos (marea verde en educación y marea blanca en sanidad), colectivos de investigación, autoformación y generación de herramientas tecno-políticas y, por otro, distintos centros sociales que sirven de sede a dichos proyectos. Se trata de colectivos ligados a los movimientos sociales, algunos de los cuales cuentan ya con una larga trayectoria de trabajo a sus espaldas. La Casa Invisible (Málaga), desde el año 2007, la Universidad Nómada, 2001 y Traficantes de Sueños (Madrid). Junto a estas otras como Universidad Nómada, el Ateneu Candela (Terrassa), el Observatorio Metropolitano de Madrid, el Observatorio Metropolitano de Barcelona o el Centro de Estudios Azofra;; Nociones Comunes, Hacktivistas o Communia, El Patio Maravillas, La Pantera Rossa (Zaragoza) o la Hormiga Atómica (Pamplona), así como cooperativas de consumo que colectivizan gastos y ponen en contacto directo a productoras(es)-consumidores(as), cooperativas de vivienda, mareas de defensa contra la privatización desde los diferentes sectores públicos (educación, sanidad, servicios sociales, investigación y ciencia, etc), impugnaciones y contestaciones organizadas ante despropósitos y corrupciones como Gamonal, 15MpaRato, Xnet, partidoX, o la hibridación entre pensamiento crítico y municipalismo instituyente como servicio de formación, reflexión, discusión y creación de opinión, el Instituto para la Democracia y el Municipalismo. Todo ello forma un entramado con capacidad para generar herramientas de análisis propias, del mismo modo que poner en cuestión la hegemónica cosmovisión neoliberal ofreciendo otros modos de vida, superando lo alternativo, para de algún modo pasar de lo instituyente/constituyente a lo constitucional y fundacional, aunque siempre

sea desde cierto temblor ambivalente, disperso y precario del hoy. Hoy sabemos que los movimientos de indignación que reclaman una democracia real han supuesto un cambio de época en el contexto permanente de crisis, poniendo en liza y problematizando cuatro subjetividades predominantes. El protagonismo de la financiarización de la economía ha supuesto la emergencia de la deuda con sus endeudamientos, el estado de excepción constante y la diseminación del miedo supone un régimen de protección, *securitización* y represión política, la subjetividad mediatizada y la crisis de los medios y la crisis de los modelos de representación, siguiendo a Hardt y Negri (2012). Conceptos como *Commons*, los comunes o lo comunal, el municipalismo, la democracia participativa, las cosmovisiones otras o postdesarrollos (buen vivir, dignidad, postextractivismo, postmaterialismo), etc. vuelven a surgir o llegan desde otras latitudes aunque no siempre con todo el sentido, los matices de lectura y traducción y la fuerza que quisiéramos.

Porque pensando sin límites tenemos que aceptar con honestidad que verdaderamente nunca nadie nos representará. Este hecho supone la necesidad de renovar, reavivar y fortalecer permanentemente reglas y mecanismos de democracia directa, participativa, deliberativa e inclusiva dentro de un marco de democracia representativa. Esta ha de ser la primera y más radical pregunta de la democracia, para que la misma se extienda y se ejerza como modo de vida en cada una de las esferas del mundo. Previniéndonos de que el *demos* nunca se estreche por aristocracias o vanguardias asentadas en los sillones de los partidos políticos, asociaciones, grupos o en las asambleas de las aceras de las calles. En casa, en la escuela, en la calle, en el centro médico, en las bibliotecas, en los suburbios y ensanches de ciudades, en barrios, pueblos y centros, en centros sociales, asambleas vecinales, tiendas, empresas, centros de día, universidades, centros ocupacionales, cooperativas, centros de trabajo y asociaciones. Porque tomarse en serio la democracia es tenerla presente en cada

momento y espacio de la vida, para desmercantilizar y desmonopolizar apropiaciones indebidas en las instituciones públicas y privadas y con ello impulsar los pro-comunes que como sociedad proyectamos

1.4 ¿Para qué y para quién investigar?

“La Oveja negra.

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada. Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque. Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.” Monterroso (1990: 23)

“La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” en que ahora vivimos es en verdad la regla. El concepto de historia al que lleguemos debe resultar coherente con ello. Promover el verdadero estado de excepción se nos presentará entonces como tarea nuestra, lo que mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. La oportunidad que éste tiene está, en parte no insignificante, en que sus adversarios lo enfrentan en nombre del progreso como norma histórica. -El asombro ante el hecho de que las cosas que vivimos sean “aún” posibles en el siglo veinte no tiene nada de filosófico. No está al comienzo de ningún conocimiento, a no ser el de que la idea de la historia de la cual proviene ya no puede sostenerse.”

Benjamin (1940: VIII tesis)

“Deseo, y pido, que antes que nada, mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho” Castoriadis (2005b: 147)

Primero de todo para reivindicar el caminar y la pedagogía de la pregunta, la educación como proceso frente al obsesivo e impredecible denominado resultado de aprendizaje palpable, medible y acumulable. Para prevenirnos de la estandarización del pensamiento y la protocol(on)ización de las prácticas en la investigación educativa, así como en la educación. Politizar desde la ética los

comunes para revitalizar y las instituciones en un tiempo de ascenso de fuerzas y efectos monstruosos.

Las investigaciones suponen decisiones, toda decisión excluye determinados aspectos, perspectivas y teorías desde donde estudiar un campo de conocimiento concreto, todo ello es posible desde unas coordenadas definidas más o menos, un suelo socio-vital y político-ético que da impulso, fuste y articula la consecución de las prácticas. Personalmente investigo para comprender, ir más allá de lo dado, lo representado, superar el conocimiento *oficial o legítimo*, utilizando las palabras de Apple (2016), para mirar con detención aquello que es necesario y urgente, descomponer, hilvanar, repensar, releer, anotar, analizar, criticar, comparar y mejorar algunos aspectos del mundo, de la escuela y de la pedagogía y de la práctica educativa. Para adentrarse en el pensamiento complejo, problematizando cada tema por medio de un caminar preguntando y preguntándose constante. Poner en disputa permanente el campo del saber, pues nada ha de estar dado ni finalizado, toda pregunta y conocimiento es movimiento y evolución constante, no hay entidades ni entes fijos, hay aspectos que permanecen muy anclados y soberbiamente perennes, pero van mutando, cambiando e interrelacionándose con otros elementos e instancias. El propósito es desarrollar una ecología de saberes que muestre posiciones, voces, sentidos, significados y prácticas arrinconadas, ocultas y silenciadas. “¿Cuál sería el impacto de una concepción postabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación? (...) *Conllevaría* un esfuerzo colectivo y civilizatorio. (...) *Pues* está en la naturaleza de la ecología de saberes establecerse a sí misma a través de un cuestionamiento constante y de respuestas incompletas. Esto es lo que lo hace un conocimiento prudente. La ecología de saberes nos capacita para tener una visión mucho más amplia de lo que no sabemos, así como de lo que sabemos, y también para ser conscientes de

que lo que no sabemos es nuestra propia ignorancia, no una ignorancia general. La vigilancia epistemológica requerida por la ecología de saberes transforma el pensamiento postabismal en una promesa profundamente autorreflexiva²⁷." Santos 2006 (65-66).



LA EDUCACIÓN SEGÚN JOHN DEWEY

Larrauri (2012), ilustración de Max

La tesis presente parte de un entrecruzamiento de cosmovisiones, una conversación de inter-saberes, un pluralismo epistemológico con unas filosofías

²⁷ En Santos, Boaventura de Sousa (2006)

morales y políticas y unas teorías sociales concretas, del mismo modo que de unas herramientas conceptuales y prácticas de investigación social y educativa que contribuyen a hacer y reafirmar personas pensantes, sensibles y con capacidad de construir mundos de vida otros. La auto-construcción supone formarse, antes de todo, como persona con capacidad para atreverse a pensar (Sócrates-Kant-Spinoza-Mairena-Machado), para distinguir órdenes, ideas o actitudes con efectos insignificantes y/o trascendentales. Sabemos por los propios acontecimientos de la historia humana que el mal más monstruoso puede cometerse por cualquiera, basta con negarse a ser persona y caer en eso que Arendt (2011) denominó la *banalidad del mal*.

En sus entregas al *New Yorker* sobre el juicio de Eichman en Jerusalén en los años '60 del pasado siglo, Arendt (2011) muestra, con su polémico pensar sin límites, que existe algo entre la resistencia y la participación que te hace colaborar en un engranaje atroz, algo de lo que de algún modo concurren también los líderes judíos, es decir el sector de las víctimas. En el mismo análisis Arendt considera que reafirmarse en ser persona supone fortalecer la gran capacidad humana, la de discernir y distinguir el bien del mal, para evitar cualquier acto de barbarie. La esencia del pensamiento de la que habla Arendt en su ensayo no es propiamente el conocimiento, se trata de la suficiencia que distingue el mal del bien, lo bello de lo feo. Esta esencia del pensar posibilita la fuerza necesaria para que se puedan evitar la destrucción en aquellos momentos de la historia y la vida en los que todo parece perdido. Eichman actuó sencillamente como hace cualquiera en su empeño de ascender en su carrera profesional y sus acciones fueron el resultado del cumplimiento del deber e incluso de la ley. Un burócrata que cumplía con la orden sin reflexionar sobre sus consecuencias. Y, salvando las distancias, la colosal lección que nos muestra la filósofa con esta magnífica obra del pensar independiente, es que la terrible banalidad del mal ocurre a todas las horas y en todo el mundo cuando nos comportamos como autómatas en cada acto de colaboración con el mal.

La auto-construcción entonces pasa primero por esta esencia del pensamiento con capacidad ético-política, a partir de la cual es posible desplegar la inteligencia de construir un lenguaje propio y común a partir de la reflexión, la lectura de vida y saberes desde uno y desde otros. Investigamos para que por medio de una praxis de investigación-acción y una ecología de saberes pueda posibilitarse el atreverse a pensar sin límites, rebasando los prejuicios etno-socio-céntricos para poder aproximarse, sensibilizarse y hacer-se junto a la alteridad, desbordando con ello el pensamiento dual y haciendo emerger inter-espacios-tiempos demorados y concretos, donde concite una dimensión común (equidad) y singular (diferencia), desde lo eco(inter)dependientes, de lo acontecido.

1.5 Praxis de investigación-acción y ecología de saberes

"Creo que vivir quiere decir tomar partido. Quien verdaderamente vive, no puede dejar de ser ciudadano y partisano. La indiferencia y la abulia son parasitismo, son bellaquería, no vida" Gramsci (2007 (1917))

"Sostenemos la civilización que apoyas para ser el reverso de la civilización. (...) Consideramos que sus escuelas y tribunales de justicia son inútiles. Queremos que nuestras antiguas escuelas y tribunales sean restaurados. El lenguaje común de la India no es el inglés sino el hindi. Usted debe, por lo tanto, aprenderlo." Gandhi (1922: 112-113)

"El fruto principal que obtuve de mis lecturas fue la firme convicción –que se convirtió de pronto en indiscutible- de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que discurrían ante mis ojos. Al principio, aunque ni siquiera lo comprendía, veía, simplemente, que no necesitaba fórmulas librescas, que, de todas suertes, no podría aplicar a mi trabajo, sino un análisis inmediato y una acción también inmediata" Makarenko (1977: 16)

"Sería conveniente que volviéramos a algunas intuiciones de Gramsci. Él nos recordó que es muy importante que la gente tenga acceso al conocimiento necesario para sobrevivir. Por lo tanto, parte de nuestra tarea es poner sobre la mesa las destrezas y el conocimiento oficial existente, deconstruirlo, reconstruirlo en torno a

principios democráticos. Pero no lo debemos rechazar, aunque es preciso reconocer que ese conocimiento oficial fue producido a espaldas y sobre las espaldas del trabajo y la vida de las personas reales.” Apple (1998)

“El sur es la forma de sufrimiento humano que la modernidad capitalista ha producido, es la otredad colonizada por el norte imperial, discriminada y segregada por la subjetividad eurocentrica, ha sido instituida por una epistemológica colonizadora que condena al otro a la incapacidad de representarse a sí mismo.” Santos (1995: 507 y ss.)

Desde el cambio de milenio, por lo menos, las disciplinas académicas han tenido dificultades en su intento por comprender una compleja contemporaneidad mundializada, adueñada violentamente por un hegemónico modelo capitalista altamente demoledor de saberes, argumentos, sociedades, singularidades, conocimientos, democracias, subjetividades, relaciones, sistemas y ecosistemas. Los padecimientos humanos, sociales y ecológicos - incrementados hoy por la re-estructuración²⁸ del capitalismo global de acumulación y crecimiento por desposesión y explotación- nos alertan de la exigencia cosmo-onto-ético-política de un cambio en la concepción y el modelo de organización y vida del mundo dominante. La libertad individual que preconiza el capitalismo deviene en terribles desigualdades en el curso de la teoría y práctica liberal, al enfrentarse con la estructura eco-genocida de la propiedad privada y el mercado. Una brecha ascendente entre propietarios(as) y personas-pueblos que venden y son despojados de su potencia cultural, epistémica, existencial, ecológica, de trabajo y vida. Pues “lo malo no es que el capitalismo *reprima* nuestra libertad: lo malo es que nos produzca como *sujetos libres*.” Rodríguez (2011: 72). Para la teoría neo-liberal, formulada por Friedrich Hayek en los años '40, la garantía de los derechos individuales y el

²⁸ Re-estructuración (re-fundación, en palabras de Sarkozy en el 2008 ante la denominada “crisis financiera global” llegada a Europa) del capitalismo como transición necesaria de un sistema propenso a las recesiones y el rol de éstas en su reproducción en tanto que “el capital... nunca resuelve su tendencia a la crisis, si no que sólo la desplaza en círculo a su alrededor, y lo hace en un doble sentido, de una parte del mundo a otra y de un tipo de problema a otro.” Harvey (2011: 216).

igualitarismo -frente a la amenaza del estado- viene determinada por el derecho inviolable a la propiedad privada como núcleo del orden social (Harvey, 2011: 193). Es decir, ilimitación absoluta al crecimiento y la acumulación del capital, así como a la dilatación del poder de clase. Dando prioridad a los derechos de propiedad privados, frente a la necesaria emergencia de derechos de propiedad comunes. Bajo estas condiciones es ilusorio pensar en cualquier proyecto que defienda la igualdad y justicia social. Más aun llegando al despropósito de utilizar dinero público para financiar la deuda privada de la banca, socializar pérdidas, y repitiendo hasta la saciedad la falacia de que *hemos vivido por encima de nuestras posibilidades*. Máxima para enmascarar (y salvar) a los magnates frente a los desheredados y condenados de la tierra y la clase trabajadora, que en último término pagaran las consecuencias del adelgazamiento de los derechos y garantías sociales²⁹. “Ciertamente hay guerra de clases; pero es la mía, la clase de los ricos, la que la ha declarado, y la estamos ganando”³⁰. A partir de los años '80, con el triunfo de la ideología neoliberal el capitalismo va, lentamente, aligerándose del peso del llamado estado del bienestar. La libertad, la igualdad y los dispositivos de justicia social van siendo reducidos a marchas forzadas, los Derechos humanos subyugados por el capital en un tiempo y una geo-localización expansiva y desigual. Y el débil Estado social y democrático de derecho español arrinconado por el interés de la clase dominante cual “rata de laboratorio”³¹, significando un “fascismo social y pluralista donde ni es necesario sacrificar a la democracia” (Santos 2009: 560).

Este desarrollismo histórico ha venido liderado por el proyecto de desarrollo de la modernidad occidentalizada capitalista destituyendo los modos de saber,

²⁹ “El problema es que las teorías económicas ortodoxas que fueron manifiestamente incapaces de predecir la crisis siguen dando forma a nuestros debates, dominan nuestro pensamiento y subyacen a la acción política.” (Harvey 2012: 39). Por ello la importancia del poder de la cultura y la educación (escolar, mediática, científica, académica y popular), “tomen la cultura y la educación y el resto se dará por añadidura” nos decía Gramsci (2007b).

³⁰ Warren Buffett, magnate norteamericano. En Harvey (2011: 215)

³¹ En palabras de Susan George (2012).

hacer y pensar “comunes”, de los conocimientos y prácticas creadas en la extraordinaria demo-diversidad cognitiva del planeta. Este proceso histórico y antropológico colonial y eurocentrista se ha vertebrado a través de una diosa razón tecno-científica y científicista cuya lógica supone la destrucción -si no el desprecio y desplazamiento- de las culturas, los conocimientos y las epistemologías de las sociedades no-occidentalizadas (Grosfoguel, 2008), así como de los grupos humanos marginales y subalternos. Las consecuencias de esta sesgada comunicación, difusión y reconocimiento del saber y la experiencia otra, protagonizada por una etno-racialidad prepotente implicó y supone hoy en abundancia, la negación cultural, el *epistemicidio* de saberes y prácticas devenidas a inferiores que justifican en último término el desprecio, cuando no el genocidio y ecocidio de muchos pueblos, ecosistemas y grupos vulnerables del mundo. Pues “la pobreza de la experiencia no es la expresión de una carencia efectiva sino, la expresión de una arrogancia; la arrogancia de no querer ver, la de dejar de valorizar la experiencia a nuestro alrededor, sólo porque afuera está una razón que nos permite identificarlo y valorizarlo a priori.” Santos (2005: 158-159)

Nuestro presente se caracteriza, ya con Nietzsche y Benjamin, por un *vacío existencial y de experiencia* o una *huida hacia delante* irrefrenable, en términos hegelianos que provocan junto a un estado de sitio de confusión, perplejidad e inseguridad social de una crisis permanente una ausencia de ideas y proyectos comunes defendibles. Bajo esta coyuntura de malestares culturales³² crecientes, se rearma el poder más perjudicial para el buen vivir de nuestras existencias, reforzándose el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo en un proyecto *homoginizador* global con diferentes intensidades, resistencias y contradicciones.

³² Para más al respecto ver Sáez (2017), Bourdieu (1999), Fromm (1985) y Freud (1998)



Figura: Jorge González Camarena, del del mural
"Presencia de América Latina", 1965

Del mismo modo surgen paradigmas, ideas y negocios salvíficos dentro del mercado de la insatisfacción y las tecnologías del yo afines a la auto-ayuda, al *neo-chaminismo*, al *New Age* o a "nuevos imaginarios culturales" como han denominado Prat et al. (2012).

Ante tal coyuntura y análisis el desafío que se nos impone es la reversión cosmo-onto-ético-política de estos procesos de reglamentación e hiper-normalización. "Lo que se pone en juego es la capacidad de las instituciones académicas de rebasar, en la docencia como en la investigación, el plano de la renovación de contenidos o de técnicas, y afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento, rediseño requerido hoy por una sociedad cuya compresión emborrona las fronteras de los saberes instituidos" Martín Barbero (2003: 27). A partir de estas preguntas aparecen problemáticas que exigirán

diálogo entre las diferentes disciplinas y saberes, de la misma forma que procesos de aprendizaje-enseñanza e investigación-acción desde los diferentes sures, periferias y sub-alternidades. Esta investigación acción, con experimentaciones de coproducción del saber y conocimiento, fuera y dentro de la academia y en diálogo con las prácticas instituyentes nos permitirá desarrollar una ecología de saberes en la que podamos auto-construirnos como presente y futuro otro.

“El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres (y las mujeres) y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres se presenta ante él, por el contrario como un desafío al cual puede responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones, puede renacer. No gratuitamente sino en la lucha por su liberación” Freire (2005: 110). Esta actitud crítica del sujeto dialógico contempla un deseo por superar cualquier situación de dominación y opresión, existiendo el germen de la transformación, siempre y cuando exista lucha por la propia emancipación, es decir, autodeterminación, auto-construcción. Freire, generador de sueños atestados de realismo, dota a cada cual de su propio poder para evitar la falsa construcción por transmisión de(l) y la militante al movimiento social, del país al estado, del discente al docente, de la persona al *coach* o neo-chamán, etc. Nos previene de hacer de las metodologías-estrategias colaborativas-dialógicas vanguardias, gestas caballerescas, sectarismos o personalismos tan comunes en los procesos transformadores³³.

La praxis de investigación-acción socioeducativa y ecología de saberes se asienta más en esa idea gramsciana de *hacer más político lo educativo y más educativo lo político*, así como en presupuestos de filosofía política y moral, de las

³³ Sobre los personalismos y sectarismos nos advierte el conocedor de estos asuntos, Villasante (2010).

epistemologías del sur y de los modelos de desarrollo y cosmovisiones otras, dado que de lo se trata es que las personas y los grupos sociales se auto-construyan. Las estrategias dialógicas y experimentales (artesanales) se enriquecen de las miradas hetero-doxas del pensamiento crítico de las ciencias históricas³⁴, incluyendo prácticas y modelos de comunicación deliberativos del consenso-disenso y organización social imbricados en la transformación y *convivencialidad*³⁵ subjetiva y colectiva. Para ello proponemos desarrollar una *praxis* de investigación basada en la comunicación interpersonal y grupal directa, como fuente primera de discusión, consenso/disenso (como derecho y deber en la comunicación y participación), sensibilización, liberación, entendimiento cooperativo, toma de decisiones y creación común. La *praxis* merecedora de su propio nombre, generará los mecanismos necesarios de auto-análisis y de *vigilancia pluri-epistemológica* que prevengan de la ritualización, el re-encantamiento o el lirismo de una santa comunidad vacía de contenido. En el sentido de canalizar la intranquilidad por el horizonte emancipador, no como galería (auto)complaciente, sino hacia la transformación, como nos advierte Foucault respecto a las acciones colectivas hacia el gobierno (1990: 313-314)³⁶, “es verdad que a los buenos gobiernos les gusta la santa indignación de los gobernados con tal de que se quede en algo lírico... La experiencia muestra que se puede, y que se debe, rechazar el papel teatral de la pura y simple indignación que nos proponen.” Maffesoli (2009), por otro lado, nos advierte de un retorno de lo sagrado, un orden simbólico politeísta cargado de rituales (pero sin mitos, ni dogmas) caracterizado por el deseo de alcanzar experiencias

³⁴ En el sentido que nos ofrece Passeron (2011): las ciencias sociales no comparten el mismo sistema de verdad que las cc. n aturales y no poseen la propiedad popperiana de falsabilidad, son ciencias históricas. Algo de ello hay, pero ajustándose aún más para la educación en el libro de Gimeno y Pérez (1992:13) “los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascarse o superarse con explicaciones científicas.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:13)

³⁵ *Convivencialidad* entendida como herramienta de transformación social profunda y honesta (Illich, 2011).

³⁶ Texto leído en Ginebra, 1981, en una conferencia de prensa en la que se anunciaba la creación de un Comité internacional para defender los derechos humanos.

límite y un sobre-dimensionado valor por el azar y el desorden entre tanta sobreabundancia de significación. Ante tanta confusión y sobreabundancia de valores, propuestas y horizontes hoy aparece repetidamente la idea de comunidad. Para prevenimos de todo el re-encantamiento superfluo nada mejor como aplicar el auto-análisis y la co-supervisión de los procesos comunicativos e interpretativos. La praxis de investigación-acción ha de ser fuente y receptora de creatividad, política liberadora y pedagogía articuladora-traductora y de la imaginación. Como lugar de organización moral de una realidad para la que no hay más normas que el diálogo humilde entre personas libres Habermas (1987: 49-86). Tal es la necesaria relación de toda acción humana que, cuando se desea emancipatoria, pasa a apoyarse más sobre la filosofía política y moral que sobre epistemología, sin la que, de cualquier forma, sería un consuelo sin fundamento alguno.

1.6 Auto-construcciones individuales y colectivas

“La educación es praxis, o de lo contrario no es educación. Sin praxis, ni el educador ni el educando se construyen a sí mismos, y al no integrar el trabajo productivo y la expresión creadora, tampoco logran transformar la realidad.” Gutiérrez (1984: 152-153)

Michele Foucault persigue una filosofía que determina las condiciones y posibilidades indefinidas de transformación del sujeto, en concreto: “un análisis de lo que somos; un análisis teórico que tenga un sentido político; me refiero a un análisis que tenga sentido para lo que queramos aceptar, rechazar, cambiar de nosotros mismos en nuestra actualidad.” Foucault (2001: 497)

“No busquemos guías, seamos cartógrafos. Dibujemos nosotros los mapas del tesoro. Para ello necesitaremos brújulas. Referencias compartidas capaces de reimantar el presente (...) Esta relación entre irregularidad, fragilidad y certeza puede hacer que un territorio amenazador se vuelva transitable y que dos puntos desconectados lleguen a relacionarse de una manera que tendremos que encontrar o inventar. La brújula no da todas las respuestas, sólo una indicación a partir de la cual establecer relaciones posibles entre lo necesario y lo que es imposible” Garcés, 2017

“La erótica de la enseñanza se sustenta en cambio sobre el amor por el saber que es amor por una carencia que nos atrae y causa el deseo de conocer. Eso significa que el saber no es hormigón (¿armado?), ni papilla asfixiante que hemos de tragar, útil únicamente para generar anorexia mental, sino que es lo que da lugar a una transformación del sujeto de la que proviene el deseo de conocer como condición de todo posible saber” Recalti (2016: 76-77)

“Sabe muchas cosas. Pero ninguna es suya ha dejado la infancia atrás (...) Reglas, absolutamente violentas” Martínez (2017)

Hay aspectos e inercias pluridimensionales que caracterizan a nuestras sociedades actuales y son la acumulación de tradiciones como el capitalismo, hoy total, aliado con el patriarcado y el colonialismo. Estos lineamientos capilarizados en las prácticas, significados y conocimientos, re-producidos despliegan un poder ético-político nada conveniente, maximizando los espacios de competencia y produciendo una subjetividad inédita en los sujetos (siguiendo a Laval y Dardot, 2013) y cuerpos en el nuevo espíritu del

capitalismo. Del mismo modo y a través de los siglos se va reproduciendo un sexismo y racismo epistémico³⁷ por medio de las instituciones y las relaciones sociales, la mayoría de las veces invisible o maquillado por la uniformización de las gramáticas y las prácticas de lo políticamente correcto. Del mismo modo en un presente de elevada hiper-conexión en nuestras sociedades la automatización en las personas y la dependencia conectiva asciende Carr (2014). Frente a los crecientes automatismos y las continuas pasividades del hábito de la hiper-conectividad, Lanier (2011) sugiere que el desafío, ante la hiper-ecnologización de las sociedades y el *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2012) es cambiar de paradigma, para empezar a dar predominancia a la subjetividad humana frente a la tecnología como bien de salvación.

Las autoconstrucciones reales buscan indagar en el deseo propio, no en el placer o goce de una exterioridad saturada por la multiplicación de mercados, de superar la parálisis teórica-práctica y experiencial-vital que supone seguir anclado a un imaginario inexistente hoy. Y a partir de esta disidencia y desestabilización cultural, epistémica, vital y ético-política poder trenzar y armonizar aspectos que nuestra tradición del pensamiento siempre ha conjugado como dicotómicos: materialismo/idealismo, naturaleza/cultura (ecosofía), para superar debates estériles o salidas parciales, armonizar la ciencia y las humanidades, favoreciendo un reencuentro entre la tecnología y un humanismo universal-eco-singular sumando la memoria y el proyecto, y abriendo paso a un camino nuevo por el que transitar, un entre-espacio o tercera cultura necesario para empezar a construirnos como personas con capacidad de discernimiento y autoanálisis, sensibles a los contextos y padecimientos de otros y con imaginación ético-política suficiente como para acometerlo.

Ser autores, reconstruir la propia historia, perseguir saber lo que somos para

³⁷ Véase Grosfoguel en Araujo y Rodríguez Maeso (2015: 23-46)

pensar con herramientas conceptuales de nuestro legado cultural, pero para saber cuestionarlo e incluso mejorarlo, actualizarlo y contextualizarlo. Pues de lo que se trata es de qué hacer con esos conocimientos que tenemos, como nos decía Freire.

“si seguimos reproduciendo privilegios en nuestras relaciones interpersonales, las estructuras sociales no son posibles de cambiar y viceversa, lo cual es un viejo principio feminista, pero nunca está de más recordarlo de nuevo ya que es la parte que más nos cuesta asumir.” Curiel, (2005: 97)

¿Nos reconocemos como pares? Considerarse un igual, es un gesto corporal, de reconocimiento, mirada, diálogo,... no es una promesa ideal, etérea. Ha de traducirse en prácticas, reglas y mecanismos materiales concretos. Hoy nos asisten lenguajes ajenos que de algún modo nos enajenan, pues no hablamos desde nosotros, quién dice diferencia, igualdad, inclusión, evaluación, calidad, diversidad, palabras y palabras deshabitadas de lenguaje y prácticas que las sostengan. Se trata de una retórica vacía, impostada, que actúa como dispositivo técnico que esclerotiza nuestro lenguaje, nuestro modo de caminar, leer y hacer mundo.

Educar es conmover, educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir. Skliar (2011:119)

Una nueva forma de cultura ha procedido a mutilar todas las culturas populares. Las gentes han perdido su cultura, es decir, su modo de ser, de comportarse, de hablar, de juzgar la realidad: se les ha proporcionado un modo de vida consumista: han sido, clásicamente, destruidos y adiestrados. El modelo

unidimensional que difunde la escuela, universidad, televisión,... es la idea de poseer, la idea de destruir. Pasolini (2005: 264-267 y 1999).



El nuevo mercado del sistema capitalista, una economía del conocimiento, la información y conectiva repleta de info-esferas colonizadas, exige la servidumbre de una interacción constante que nos adiestra desde códigos y estímulos pulsionales, bajo éstas condiciones no hay lugar exterior a su ideología hiper-demandante. Crear hoy un proyecto educativo emancipatorio comienza por subvertir los mecanismos de significación neoliberal, colonial y patriarcal, su lenguaje, sus aparatos ideológicos y sus marcos referenciales. Un intento primero puede ser empezar a contar la historia desde la perspectiva de los que sufren las injusticias del capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y cualquier otro tipo de dominación. Visibilizar otros modos de producir, saber,

vivir el tiempo, espacio y las relaciones, desafiando a la vigorosa racionalidad instrumental frente a un hacer y ser que incluya a esta pluralidad de miradas. Contrarrestando, de éste modo, la amnesia histórica que promueve actualmente el proyecto social y pedagógico de transformación radical *neocon* y el cierre de oportunidades para las y los más desfavorecidos, Apple (2012).

Nussbaum (2005) nos recuerda que el alimento más importante para la democracia es la educación con un fuerte contenido humanístico (es decir, sin aplicación práctica inmediata) que profundice en nuestra historia para que posibilite el pensamiento crítico, la comprensión del mundo actual, la generación de un discurso racional para defender ideas y la capacidad de ver el mundo desde la alteridad. Una democracia re-distributiva de alta intensidad exige aprender a apreciar, discutir, cuidar y deliberar sobre los asuntos de la ética de lo común.

¿Es posible relanzar un nuevo proyecto común de las luces (Muñoz, 2013), como extensión de una cultura crítica que nos abra la puerta a los estrechamientos biológicos, históricos y sociales, de las limitaciones de un contexto irreflexivo, des-igual y cruel de la inercia a la acción -y al pensamiento débil (Vattimo, 1990)- individualista y acrítica en lo acaecido, con un deseo a largo plazo de un sistema universal público de educación (que sustituya una minorías selectas por unas mayorías ilustradas) que vaya más allá del aprendizaje de habilidades de adaptación y que defienda una clara oposición al racismo de clase, patriarcal y colonial, reconociendo paralelamente la insostenibilidad del modelo desarrollista y abriendo nuevas vías para un modelo de vida mejor (frente a un peor mundo por llegar)?

“La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción, que él mismo se superará. Y la

superación no se logra en acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.” Freire (2005: 137)

En nuestro contexto contemporáneo de colonización intensiva de pantallas, imágenes, info-esferas, hiper-demandas y mediaciones telemáticas se hace imprescindible retomar los espacios de socialización directa, convivenciales, donde la relación intersubjetiva merezca la demora y atención adecuada para que retomemos la escucha, la conversación y la comprensión sosegada. Incluyendo toda la riqueza de matices del lenguaje no verbal y verbal. Siendo capaces de re-construir las singularidades de cualquier otro y otra, así como cada una de nosotras y nosotros. Salir de los palacios y jaulas de cristal opacas (aún con apariencia de transparencia) para que la alteridad y la subjetividad porosa y sensible (vs la egoísta) sean posibles, en tanto que existimos y nos hacemos en relación a otros yoes, para frenar una mediación y una relación acelerada de contactos en la superficie, pero sin diálogo ni a penas construcción profunda. Y de este modo prevenirnos de fobias, estigmatizaciones y odios, ante una elevada configuración del otro como enemigo, amenaza o monstruo sin que lo sea, llegando a una *spectralización*, *ficcionalización* y *menosprecio* del mundo de vida social destructiva.

CAPÍTULO 2

ARTESANÍA DE LA INVESTIGACIÓN: NOTAS ESTRATÉGICAS

“el pasado siempre es leído desde el presente y este último reconoce su origen genealógico en el pasado” Guber (2004: 84)

“Considere una analogía para el tráfico en una intersección, ir y venir en las cuatro direcciones. La discriminación, como el tráfico a través de una intersección, puede fluir en una dirección, y puede fluir en otra. Si un accidente ocurrió en una intersección, puede ser causado por los coches que viajan de cualquier número de direcciones y, a veces, de todos ellos. Del mismo modo, si una mujer negra es perjudicada porque se encuentra en la intersección, su daño (injuria) podría resultar de discriminación sexual o discriminación racial.” Crenshaw (1989: 149)

“Para conocernos doblemente como seres reales y como seres idealizadores, tenemos que escuchar nuestras ensoñaciones” Bachelard (1997: 90)

El ejercicio de escuchar nuestras ensoñaciones nos ayuda, entre otras, a tomar tierra sobre los materiales concretos y las certezas –serenándonos- en contra de la multiplicación de imaginarios simbólicos y ficciones de una sociedad hiperdemandante, saturada de estímulos y *post-mediática*. Tal vez sea ésta la actitud que provoca *una mirada un poco desencantada*³⁸ a la realidad estudiada en los trabajos de Bourdieu. Buscamos por tanto un desinterés próximo a la pasión por un conocimiento comprensivo de la realidad en tanto histórica, simbólica y relacional. Pero distribuyendo el excesivo protagonismo epistemológico del investigador para pluralizarlo en las diferentes bases y los grupos partícipes, entretejiendo con ello unas estrategias inclusivas, de escucha y diálogo activo que exige devoluciones, discusiones y prácticas relacionales que desbloqueen

³⁸ *Mirada desencantada* no exenta de pasión por el conocimiento, más bien concebido el *desinterés como pasión*. Para más véase Bourdieu, 1997.

visiones parciales, patriarcales, adulto-céntricas y sesgadas. La praxis de investigación-acción defiende que el mejor conocimiento es resultado de un proceso experimental de reflexión, toma de decisiones y conversación entre todas las y los diferentes actores implicados Kemmis y Carr (1988), Villasante (2014). Estas prácticas sociales de investigación abrirán caminos para que los diferentes colectivos, personas y comunidades imaginen modelos, estrategias y pautas que mejoren los contextos y las experiencias de las que participan en el día a día.

Utilizaremos una serie de herramientas conceptuales de la teoría de la acción de Bourdieu que nos servirán como fundamentos teórico-epistemológicos. Bourdieu afirma que este corpus teórico ayuda a obviar tradicionales dicotomías como individuo/sociedad, consciente/inconsciente y que su interés reside en las posibilidades que ofrecen para el análisis de lo social las siguientes conceptualizaciones: *hábitus* y *campo*. También nos servirá la categoría de clase social, nivel/capital formativo, así como la teoría de intercambio de bienes simbólicos que perpetúan el patriarcado y racismo-colonialismo, y del mismo modo aquellas teorías y conceptos que se relacionen con las preguntas de investigación planteadas y colaboren en el proceso de coproducción del conocimiento, entre ellas el comentado *entrelugar*, *tercer espacio* o *frontera* que sugiere Bhabha (2002). Como momento que llegará después de haber canalizado por medio del diálogo aquellos aspectos no compartidos y cuyas diferencias supondrán una fuente de conocimiento, y como sugiere Willis (1998:11) un “conjunto de visiones, prácticas y nociones no compartidas, que chirrían, suponiendo un conflicto, *momento de incertidumbre creativa*.”

Precipitando desde el diálogo un entrecruzamiento de posiciones que desborden las (inter)subjetividades adheridas a cierres. Esta relación o “paisaje intersticial entre identificaciones fijas abre una posibilidad de hibridez cultural (*epistemológica*) que mantiene las diferencias sin una jerarquía supuesta o

impuesta” Bhabha (2002: 18). Apareciendo de este modo y a partir del entrecruzamiento entre un conocimiento (voz) dominante y un saber (voz) otro o subordinado, una tercer forma de hibridar, una *tercera cultura*. Smith³⁹ (2012) contribuye a encontrar estrategias, relevar ideas y conocimientos propios, que posibiliten a cada comunidad y pueblo realizar una descolonización de las metodologías existentes. Las metodologías de las ciencias sociales no permiten auto-determinarse desde sus propias cosmovisiones y realidades, sufriendo opresiones desde múltiples escalas y dimensiones. Es desde esta exploración que partimos para modificar determinadas reglas de los procesos de investigación ortodoxo que no posibilitan el conocimiento contextual y la autoconstrucción individual y colectiva de las personas y los grupos. Para ello utilizaremos prácticas de investigación cualitativas junto a prácticas que pongan el foco desde el grupo dado, sus valores y cosmovisiones; invitando a jóvenes y estudiantes a colaborar en el proceso estratégico e investigador, del mismo modo que dando cabida a las visiones del profesorado.

Otro elemento crucial del que nos serviremos a lo largo de la investigación es el de la *interseccionalidad*, metafóricamente definida por su precursora Crenshaw (1989) en el encabezamiento del capítulo. La interseccionalidad permite apreciar cómo las personas categorizadas o estereotipadas de dos o más formas, pueden experimentar las diferencias/discriminaciones juntas en lugar de considerarlas como aspectos separados, es decir son co-constitutivas y su modo de vivirlas son variados. Partimos entonces de una mirada analítica interseccional - siguiendo a Dietz (2011) y West y Fenstermarker (2010)- y contextual, dado que

³⁹ La autora describe una trayectoria de elaboración del conocimiento sobre la alteridad natada inocente, realizada por el poder intelectual, constituido y articulado en el gran discurso ilustrado. “En este amplio contexto de la Ilustración, el imperialismo se convierte en parte integral del desarrollo del Estado moderno, la ciencia, las ideas y la persona humana ‘moderna’. En formas complejas, el imperialismo fue también un modo mediante el que los nuevos Estados de Europa pudieron expandir su economía (...). La imaginación imperial permitió a las naciones europeas imaginar la posibilidad de que nuevos mundos, nuevas riquezas y nuevas posesiones existiesen, que podían ser descubiertas y controladas. Esta imaginación se realizó a través de la promoción de la ciencia, la expansión económica y la práctica política.” Smith (2012: 22)

entendemos que lo *etno-racial*, la clase social, el género-sexo, la norma corporal u otras categorías son construidas socialmente. Y que, por tanto, operan y se manifiestan en los diferentes discursos y prácticas cuando abordamos o tratamos con el alumnado-estudiantado y el mundo. Las categorías como *étnia gitana*, *in-migrantes*, *de familia bien/pobre*, *discapitados(as)-con diversidad funcional*, *obeso-gordo(a)*⁴⁰, etc., actúan de modo interrelacionado en dichos desarrollos. Pues a pesar de las características y singularidades descriptivas, finalmente “el género, la raza y la clase -en definitiva todo aquello que la gente experimenta como categorías organizadoras de la diferencia social- son sin embargo comparables en tanto mecanismos de producción de desigualdad social.” West y Fenstermaker (2010: 172)

El estudio se llevará a cabo indefectiblemente desde una perspectiva cualitativa, cuyo diseño incluya lo cuantitativo en cuanto a la elaboración de fuentes secundarias, con el fin de dilucidar mejor la muestra estructural de los grupos de discusión.

El trabajo empírico y experimental de campo se hará a través de *prácticas cualitativas*⁴¹. Dado que estas “constituyen más o menos una forma simulada y controlada... (de) las formas del intercambio simbólico de la praxis social real” Ortí (1994: 91). La estrategia conversacional a desarrollar es flexible y dinámica; de tal modo que es la investigación la que se adapta a los contextos y a los *entrelugares* y autoconstrucciones que aborda, tanto en su óptica, como en sus prácticas y las diferentes herramientas teórico-prácticas utilizadas.

Es evidente que las preguntas de investigación son inabarcables aplicadas desde una metodología cuantitativa, dado que no conseguirían ni posibilitarían

⁴⁰ Categoría de discriminación en aumento en nuestras sociedades contemporáneas que están tomando interés en los *Fat Studies* desde finales de la primera década de nuestro siglo, como nos muestra Moreno Pestaña (2016)

⁴¹ A pesar de no existir un consenso al respecto preferimos el concepto de *prácticas cualitativas* y no técnicas cualitativas, asumiendo el concepto que reclama (Ortí 1994: 90-91). Y que implícitamente suponen el haber meditado las preguntas fundamentales: el qué, por qué, para qué, desde dónde, cómo y cuándo.

los decires semi-estructurados, así como los discursos espontáneos de los y las sujetos y de esta forma sus valores, prácticas, deseos y diálogos generados en las devoluciones y talleres. “El discurso espontáneo y (relativamente) libre de un sujeto no constreñido por ninguna contextualización impuesta (esto es, por ningún cuestionario) se resiste a su formalización, y mucho más aún a su cuantificación”⁴².

Nos interesa en la investigación las intersubjetividades, los *entrelugares* y las autoconstrucciones como principios vertebradores de la acción social. Comprender y posibilitar las subjetivaciones desde el marco dialógico-discursivo, buscando lo que va más allá de las apariencias, lo que no se muestra ante la simple observación de la realidad. Las estrategias cualitativas se ajustan a la obtención de los moldes motivacionales e ideológicos de las personas y grupos estudiados/participantes (deseos, valores, afectos, creencias, prejuicios,...), elementos todos, que orientan un sentido al comportamiento social. El enfoque cualitativo “entraña una forma de aproximación empírica a la realidad social específicamente adecuada a la comprensión significativa e interpretación motivacional (intencionalmente) profunda de la conducta de los actores sociales, en su orientación interna – creencias, valores, deseos, imágenes preconscientes, movimientos afectivos...” Ortí (1989: 185). - aspectos a los cuales no se puede aspirar en ninguno caso del análisis social, utilizando una óptica cuantitativa.

Los procesos comunicativos y el discurso ocupan un lugar central en el uso de las prácticas cualitativas. Esto nos obliga a ser cuidadosos y no caer en el reduccionismo *pansemiologista*, que otorga al texto todo el valor analítico en la investigación. Las prácticas sociales dan sentido a los procesos comunicativos, los textos son un producto/hecho social, pero no los hechos sociales se reducen exclusivamente a textos, aspecto este último que suele desconsiderar la

⁴² (Ortí 1989: 198) basándose en Ricouer (1975).

semiología. En este sentido advierte Alonso criticando esta tendencia que “se puede hablar de un *pansemiologismo* que observa cada proceso social como un proceso únicamente comunicativo y significativo, en cuanto que funciona como signo lingüístico más o menos perfecto; de esta forma el signo crearía la relación social y no al contrario” Alonso (1998: 64). Como contraposición se desarrollaran diferentes observaciones desde diferentes actores y en situaciones diversas, así como introducimos estas cuestiones en las devoluciones y talleres creativos con estudiantes y el profesorado.

Las prácticas cualitativas pueden servir para mejorar el diseño de técnicas cuantitativas como la encuesta, formulando las preguntas a partir de los imaginarios dominantes extraídos del análisis e interpretación de los grupos de discusión. Por tanto, si hubieran sido necesarias, no despreciaríamos aquellas estrategias y técnicas cuantitativas que aportaran información y matices sobre el objeto/sujeto de conocimiento que perseguimos, estando lejos -por tanto- de concebir el enfoque *cuantitativista* y *cualitativista* como contrapuestos, y creyendo en un uso pertinente del pluralismo metodológico. Inclinandonos por una mirada cualitativista⁴³ en nuestra investigación, no rechazamos los aspectos que nos pudieran aportar las técnicas cuantitativas a la temática estudiada, en tanto que las autoconstrucciones individuales y colectivas de jóvenes y estudiantes existen alrededor de unas prácticas sociales, “*objetivables*” con sus límites y -por ello- cuantificables. En cualquier caso no debemos dejar de tener en cuenta que los instrumentos cuantitativos “se limitan a constatar cómo se distribuyen los fenómenos” Ibáñez (1986: 29).

⁴³ Dado que también “esta perspectiva ofrece algo más (*comparándola con la cuantitativa*): un acceso directo al nivel de las relaciones sociales que constituyen, después todo, la verdadera sustancia del conocimiento socioantropológico”. Bertaux (1993: 10), la cursiva es mía.

2.1 Diseño de la investigación

Abordaremos la praxis de investigación-acción socio-educativa por medio de diversas prácticas cualitativas y exploratorias, tomando una óptica analítica y hermenéutica que ayude a desarrollar las auto-construcciones y la ecología de saberes. Es necesario por tanto que investigador/participantes adopten un papel activo con el fin de poder comprender y transformar a los y las sujetos implicados, así como de acceder a los distintos contextos de socialización y culturas.

El propósito es profundizar en las lógicas que operan en torno a la socialización, subjetivización y la propia creación de cultura⁴⁴, utilizando para ello diversos *dispositivos de investigación*⁴⁵- prácticas cualitativas como la entrevista-conversación en profundidad, el *grupo de discusión como situación social*⁴⁶ simulada, las conversaciones informales, las devoluciones creativas y los talleres, las observaciones y otras prácticas que explicaremos más adelante.

Pensamos que recogiendo la diversidad de discursos, relatos y registros significativos que nos ofrecerán las prácticas puestas en marcha adecuadamente, por medio del discurso social producido en las entrevistas en profundidad, entrevistas grupales y en los grupos de discusión, y de otro lado como -más allá de los discursos resultantes- utilizando la observación directa y la experiencia de la interacción con los y las sujetos participantes podremos abordar, a partir de la interpretación y el análisis, los imaginarios, sentidos, *sentipensamientos*⁴⁷ y actitudes que impulsan autoconstrucciones. La observación

⁴⁴ Creación de cultura, en tanto los y las jóvenes son también actores, Reguillo (2012)

⁴⁵ En lenguaje de (Ibáñez 1989: 61).

⁴⁶ En el sentido amplio que nos ofrece Martín Criado (1997).

⁴⁷ Concepto que acuña Fals Borda (1986) a partir de la noción cari beña de hombre-icotea (capacidad-resistencia anfibia de vivir en tierras anegadas) y que pretende romper con el racionalismo eurocéntrico y su tradición dicotómica de escisión; en este caso el pensar del sentir. Ligando, facilitando la aparición del *entrelugar*, del sentir-pensando y del pensar-sintiendo, pensar la experiencia, reconstruir la vivencia para

directa tiene un carácter interpretativo “-es aquí cuando la etnografía se confunde o se funde entre la técnica y el método-; por eso resulta pertinente analizar la manera en que tal interpretación se produce. La interpretación es un acto comunicativo” (Guasch, 2002: 30) cuyo fin principal es ayudar a la comprensión y a agitar el diálogo, por medio de la profundización en el contexto y la (sub)cultura investigada.

Estudiando minuciosamente una porción determinada de la sociedad lograremos aumentar la comprensión de la realidad, en el sentido que nos sugiere la etno-histórico-sociología: “...las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o *mesocosmos* se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen: observando con atención uno solo, o mejor varios de estos *microcosmos*, y por poco que se logre identificar las lógicas de acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían poder captar al menos algunas de las lógicas sociales del *mesocosmos* mismo” (Bertaux 2005: 18).

Al comienzo del trabajo investigador y dentro del conjunto de estudios de caso del proyecto marco de la investigación presente, inicio el estudio etnográfico de un grupo-aula dentro de un instituto de secundaria. El proyecto de investigación pretende dilucidar el *ethos* democrático de las y los estudiantes jóvenes de la educación secundaria, sus experiencias y sentimientos en torno a la misma. Inman y Burke (2002) lo definen como el espíritu democrático en la vida cotidiana, pues las y los estudiantes hablan de modo distinto, con otro lenguaje y viven diferentes mundos respecto de sus prácticas. Esta coyuntura presupone una distancia de partida que debemos tener en cuenta para no caer en sobre-interpretaciones y sub-interpretaciones tan habituales en los estudios

un conocer y mejorar-transformar (reflexión-acción constante) más adecuado a los contextos vivenciales de jóvenes y estudiantes. Los sentipensamientos no será nociones a dilucidar, más bien nos servirán como lugares de partida para explorar e indagar sobre posibles disonancias, tensiones, conflictos y contradicciones de las y los propios con-investigadores y co-investigadoras que ayuden a los procesos de subjetivación y auto-reflexión compartida.

con jóvenes y estudiantes, previniéndonos de miradas sesgadas. Para ello recurrimos a Cook-Sather (2007); Thiessen y Cook-Sather (2007) cuya sugerencia es traducir nuestra comprensión del vocabulario que evocan jóvenes y estudiantes: sus metáforas, roles, ideas, vocablos y esquemas para alcanzar con mayor precisión la comprensión de sus mundos de vida y experiencia. Y sobre todo, validaremos, contrastaremos, discutiremos y coproduciremos los frutos del saber por medio de la socialización de los resultados, es decir mediante devoluciones creativas, talleres y conversaciones. Dado que entendemos los diferentes contextos de investigación como lugares preñados de diversidad social, cultural, de sexo-género, corporal, epistémica y otras categorías que exigen concebir los mismos como entornos inter-actorales, de imprescindible inter-acción e inter-diálogo. Se trata entonces de diversificar, enriquecer y pluralizar el hegemónico conocimiento académico, exigiéndole apertura y relación, para desde su soliloquio universalista adentrarse a dialogar y cooperar con las y los jóvenes-estudiantes, así como con el resto de protagonistas en la construcción del conocimiento (Aparicio y Blaser 2008; Escobar 2003; Morín 1998). Esta perspectiva exige en todo momento del trabajo investigador y parafraseando -y criticándolo a su vez- a Bourdieu, *aplicar la vigilancia del pluralismo epistemológico*, implicando cuestionar nociones, conceptualizaciones, prácticas de investigación y metodologías monocordes y simplificadoras de la complejidad y riqueza de los grupos humanos (Santos 2009; Quijano 2000). Llevaremos a cabo, por tanto, una metodología de co-producción investigadora que incluya a las y los sujetos con sus diferencias (operadores de discriminación y exclusión) normalmente subalternos por edad, posición, sexo-género, etnia y norma corporal entre otras. La investigación doctoral presente defiende y articula la justicia cognitiva, el diálogo y la ecología de saberes, implicándose con ello en un modo otro y desde abajo de jerarquizar, autorizar, filtrar, calificar y producir conocimiento “verdadero”, utilizando las palabras de Foucault (2002). De lo que se trata, al fin y al cabo, es

de enriquecer y mejorar la comprensión del conocimiento, y por tanto la posible incidencia en la transformación de los mundos de vida. Para profundizar en esta comprensión de la complejidad tendremos que inter-accionar entre dos dimensiones del conocimiento, digamos dominante y dominada. Esta interacción vendrá desarrollada por medio de los y las participantes, colaboradores y colaboradoras epistémicas, en tanto que mediadores y traductores entre el plano letrado-calificado y el otro plano subalterno-desvalorizado. De este modo el “conocimiento relacional, emergente y contextual” en palabras de Aparicio y Blaser (2008: 86), hibridará relacionándose con ese otro conocimiento letrado y legitimado por las hegemónicas instancias del saber.

A continuación describimos las etapas de la praxis de investigación llevada a cabo, así como las prácticas cualitativas y herramientas llevadas a cabo, concretando el diseño *abierto*⁴⁸ de investigación desarrollado.

Podemos delimitar el curso de la investigación doctoral desarrollada en tres fases estratégicas fundamentales con el fin de detallar la puesta en práctica. Una primera fase centrada en la etnografía de un grupo aula de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, 3ºA. Un segundo periodo de diseño, ejecución y análisis de ocho grupos de discusión y dos entrevistas grupales, y una tercer y último periodo en el que se lleva a cabo un diálogo abierto y creativo de los materiales y resultados producidos con tres jóvenes estudiantes que ejercen como colaboradores epistémicos.

⁴⁸ Optamos por un diseño abierto, flexible, dinámico, de tal modo que es la investigación la que se adapta al proceso del trabajo empírico de campo y a los y las *sujetos* participantes, buscando un más allá de lo previsto. “Un proceso de investigación... Es abierto en la medida en que puede producir informaciones no previstas en el diseño.” Ibáñez (1989: 70). “En un proceso abierto de investigación, como ocurre en la perspectiva es tructural y sobret odo di aléctica (...) El di seño ser á modificado a l a vi sta de suces os imprevistos que ocurran a lo largo del proceso.” (Ibídem, 74).

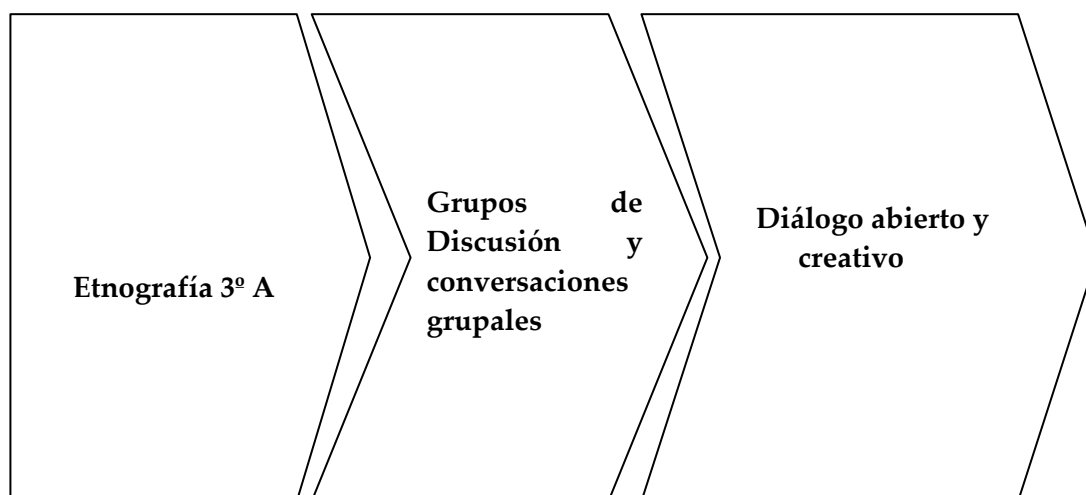


Gráfico: Fases estratégicas de la investigación

2.2 Una etnografía multi-situada, 3ºA

3ºA es una etnografía centrada en el estudio de las relaciones inter-personales y las prácticas intra-políticas desarrolladas por un grupo-aula de 30 estudiantes de 3º de la ESO⁴⁹. Como prácticas intra-políticas utilizamos el concepto de la escuela de Barbiana, en la que los chicos y chicas dicen “he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es la política. Salir solo, la avaricia.” AA.VV (1998: 10). Del mismo modo y tomando la tradición de la política-ética de Aristóteles, Spinoza, Kant y Hegel y los testimonios del s. XX de Kraus, Benjamin, Brecht, Weil, Arendt, Luckás y Levi, Fernández Buey (2003) edifica una filosofía de la responsabilidad, capaz de volver a vincular hermanando la política con la ética y la propia vida. Tomamos

⁴⁹ Educación Secundaria Obligatoria.

éste concepto de política como ética de lo colectivo, como base para el análisis del *ethos* democrático del aula y del grupo.

Se trata del primer grupo-grado y línea que inicia el programa bilingüe de todo el instituto, por tanto su autopercepción en general vendrá mediada por esta marca de distinción. El contexto de estudio es la clase aula, el instituto de educación secundaria -IES- y los diferentes espacios de tiempo libre y ocio del grupo. La perspectiva epistemológica aplicada es la interpretativa-cualitativa, utilizando una metodología cercana a la etnografía multi-situada, de(s)-colonial y reflexiva⁵⁰. El trabajo de campo se ha elaborado durante los dos últimos trimestres del curso escolar 2011-12 en un instituto de titularidad pública, dotado de recursos administrativos, y ubicado en un municipio del cinturón metropolitano de una ciudad media del sur ibérico. Las prácticas de investigación desarrolladas han sido entrevistas-conversaciones en profundidad y conversaciones grupales a 21 estudiantes y 3 docentes, y observación en clases, tutorías, reuniones, sala del profesorado, parque del municipio, casa de cultura, cafetería y un par de centros de ocio-comercial de la capital. El diario de campo, un socio-grama, así como otras actividades experimentales de socio-praxis y acción, en concreto “carta a una maestra” y “texto libre⁵¹”. La documentación, tanto interna como bibliografía específica, ha impulsado el diálogo entre lo empírico y formal-teórico. Antes del informe definitivo se ha llevado a cabo una devolución creativa con el grupo de

⁵⁰ Sobre los fundamentos etnográficos de Smith (2012), Dietz (2011), Marcus (2001), Hammersley y Atkinson (1994) y Velasco, García Castaño, Díaz de Rada (1993).

⁵¹ Actividades basadas en las propuestas de la Escuela de Barbiana (Carta a una maestra) y en Freire (1996 (1946)) cuyo fin es dotar de protagonismo al grupo de estudiantes, incentivando el desborde y precipitación de su acostumbrado rol de sujeto investigado-analizado hacia el de sujeto investigador(a)-reflexivo en su quehacer y ser en el aula e investigación.

estudiantes y también con tres docentes, así como una serie de discusiones en diferentes foros y desde distintas perspectivas⁵².

2.3 De entrevistas en profundidad a conversaciones abiertas individuales y grupales

“son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios, y su devenir” Guber (2001: 16)

Al hablar de entrevistas abiertas semi-directivas o en profundidad nos estamos decantando por un estilo no directivo, con un carácter abierto y distendido, diferenciándose de las preguntas cerradas habituales en los *tests* y encuestas⁵³-cuyo fin es hacer emerger un discurso social espontáneo, más ajustado a las condiciones de la subjetividad. No obstante asumimos el papel diferenciador, sin complejos⁵⁴, que hemos adoptado como investigador frente a la persona entrevistada, consiguiendo que este hecho no distancie y por tanto no interfiera en la comunicación y en el discurso. De tal manera que vemos más adecuado el uso de la entrevista abierta semi-directiva y estructurada, dado que el fin último es extraer datos significativos de utilidad científica para la investigación.

⁵² En concreto en reuniones de trabajo del Grupo ICUFOP, en el III Congreso internacional de etnografía y educación (2013) y más adelante en discusión con Marta Araujo del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (Portugal), entre otras.

⁵³ “Esas encuestas (*en referencia a las encuestas de opinión*), costosas e interminables, que siempre se realizan en medio de la urgencia y abren la ilusión de que pueda existir un conocimiento científico expreso, informan en realidad sobre las categorías mentales de quienes las encargan, las conciben y las utilizan. En otras palabras, con frecuencia las preguntas se revelan mucho más interesantes que las respuestas obtenidas porque delatan muy directamente las preocupaciones de los dirigentes y responsables políticos” (Champagne 1999: 189), la *itálica* es mía.

⁵⁴ Sin complejos, pero con la suficiente cautela y reflexividad como para reparar en los posibles *efectos de imposición en el discurso*, consecuencia de la *violencia simbólica* que puedan provocar los *dominantes* sobre los *dominados*. (Bourdieu 1999: 528). En este caso el adulto investigador sobre el/la estudiante y joven, aunque a medida que se rompen los primeros contactos esta tensión va disminuyendo.

De cualquier modo el directivismo y la estructuración de la comunicación han estado en sintonía con el desarrollo de la investigación y de cada una de las entrevistas, así como de las características de los y las diferentes participantes.

No debemos olvidar que “la entrevista individual abierta semi-directiva ... consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos “directiva” (según la finalidad perseguida en cada caso)” (Ortí 1989: 214). En nuestro caso la directividad ha sido menor, pues se trataba de hacer emerger sus problemáticas, pre-ocupaciones y motivaciones.

Buscamos una serie de objetivos que han ido ajustándose utilizando unas herramientas, entre ellas el uso del guión de entrevista como estructura flexible de apoyo durante la conversación. “El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente.(...) pero no se trata de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas que nos interesan en un orden prefijado, si no de crear una relación dinámica en la que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que, verosímilmente, sea el comienzo de esa dinámica que prevemos” (Alonso 1998: 85). Previsiblemente hemos reajustado el guión a medida que avanzaban las entrevistas y en función de los sentidos y metáforas captadas, con el fin reconducir los intereses, adecuar las preguntas y facilitar el proceso de análisis. Pues es evidente que el guión de la entrevista “debe ser modificado de una entrevista a otra, según el progreso hecho en la comprensión de las relaciones socio-estructurales subyacentes. Una concepción de este tipo transforma completamente el problema del análisis de datos” (Bertaux 1993: 29). Hemos sido por tanto unas veces más directivos que otras, e incluso

llegando a callarnos por el interés que se presiente en el transcurso de la conversación, sobre todo a la hora de captar aquellos aspectos simbólicos del discurso como son los valores, las representaciones, las ambivalencias y los afectos de cada una de las trayectorias de los interlocutores.

Hemos desarrollado entrevistas en profundidad ya que perseguimos extraer información sobre las prácticas y sentidos⁵⁵ encarnados en los y las estudiantes y el profesorado, así como en el profesorado. De tal modo “...la entrevista abierta se presenta útil, por tanto, para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso 1998: 72).

Nos es útil de la entrevista en profundidad lo que las estructuras y los contextos sociales han dejado en la experiencia individual de la persona, la singularidad de las vivencias en relación con el resto del mundo, en tanto que constructo sociohistórico. “La forma social –cultural y de clase- de la estructura de su personalidad y los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico” (Ortí 1989: 215).

Es por ello que la entrevista-conversación en profundidad nos va servir más como dispositivo complementario que nos muestre fundamentalmente los sentidos socioculturales⁵⁶ y las trayectorias, siendo el conjunto de los grupos de discusión posteriores los que nos vayan a ofrecer en mayor medida representaciones colectivas. Al respecto “He aquí por qué para algunos – digámoslo ya- la discusión de grupo consiste una técnica mucho más adecuada

⁵⁵ Viene a colación lo siguiente: “Observar el esfuerzo de *rememorización* de un sujeto que se esfuerza por reconstruir el hilo de su itinerario biográfico es una fuente de información sobre lo que tiene sentido para él.” (Bertaux 2005: 82)

⁵⁶ Concedemos el valor a los entrevistados y a la entrevista como “informantes que nos proporcionarán *saberes indígenas*, a través de los cuales elucidar el movimiento social-histórico.” (Langa 2005: 47).

y *productiva* para los fines característicos de cualquier investigación sociológica que la entrevista individual” (Ortí 1989: 215).

No olvidamos lo importante que ha sido el producir discursos espontáneos donde vierta el orden de lo simbólico. Para ello hemos conseguido primero participantes claramente interesados e interesadas en verbalizar su historia, pues se trataba de hablar con aquellas personas que querían, de modo voluntaria y a través del curso de las semanas de convivencia. Dado que hay interlocutores que se han sentido protagonistas activos de la historia que estaban contando, “una de las condiciones para que un relato de vida se desarrolle plenamente es que el interlocutor sea captado por su deseo de contarse, y que se haga cargo él mismo de la dirección de la entrevista” (Bertaux, D. 1993: 160). El deseo de contarse lo vemos pertinente para obtener relatos espontáneos y podemos encontrarlo más fácilmente para las y los docentes a entrevistar, pero somos conscientes de la menor facilidad que entraña para el caso de los y las estudiantes.

En las conversaciones en profundidad hemos buscado la mayor honestidad y libertad del hablante con el fin de extraer lo que verdaderamente hace, más que el deber hacer. Esto nos exige controlar los sesgos y las posibles distorsiones por medio de un criterio profesional minucioso, que evalúe constantemente las condiciones de producción del discurso. En esta búsqueda espontánea del interlocutor nos hemos prevenido de los discursos legítimos, lo políticamente correcto o la versión oficial. Este relato legítimo puede derivar de la *violencia simbólica* que puede provocar el entrevistador o del contexto desnaturalizado en que se realiza la entrevista, y también por las vías de acceso institucionales hacia los entrevistados y entrevistadas, en nuestro caso hemos ido minimizando estas condiciones de partida por medio del diálogo y la relación informal a lo largo del tiempo compartido en la convivencia.

“Los efectos de legitimidad son mayores cuando se accede a las familias no a través de redes sociales ya existentes sino que se realiza a través de instituciones.”⁵⁷ A lo largo de las diferentes entrevistas en profundidad y entrevistas grupales se ha alcanzado una rica gama de posiciones entre los diversos arquetipos, logrando llegar a la *saturación*⁵⁸.

También hemos realizado tres entrevistas grupales con tres personas cada una de ellas y que han sido precipitadas por ellas y ellos mismos, realizándose donde habitualmente se reúnen en el patio del instituto para de este modo facilitar un clima conversacional distendido y agradable. A lo largo de las entrevistas grupales se ha impulsado el diálogo, dejando hablar al grupo de personas para pasar a un segundo plano como entrevistador. Del mismo modo que para las entrevistas individuales se ha interiorizado un pequeño guión flexible que incluye las temáticas fundamentales de la investigación y de su trayectoria como grupo aula.

- *Entonces... ¿Qué te parece que vengan personas de la universidad a la clase, al instituto a hacer investigación sobre la vida en los centros escolares?*
- *Bien...*
- *Al principio os veía un poco extrañadas, como diciendo... ¿éste que hace?...*
- *Es que decían, antes... que iba a venir un inspector de educación o algo así..., pero ya, al verte y estar en clase bien... es importante lo que pensamos los alumnos. Maite, conversación informal del diario de campo*

⁵⁷ Fernández Palomares, Gómez Bueno, Martín Criado y Rodríguez Monge (2000: 101)

⁵⁸ *Saturación* en el sentido de “...cada nueva historia de vida confirmaba lo que la precedente nos había mostrado. ...Lo que estaba ocurriendo era un proceso de saturación: en él se basa la validez de nuestros presupuestos sociológicos. ...varias historias de vida tomadas del mismo conjunto de relaciones socioestructurales, se apoyan unas a otras y construyen, todas juntas, un cuerpo sólido de evidencias.” (Bertaux y Bertaux-Wiame, I 1993: 249).

2.4 Otras prácticas de investigación

Antes de empezar con las conversaciones-entrevistas en profundidad realicé unas actividades previas en cuatro tutorías de los martes a última hora, cedidas por el tutor del grupo. En la primera de ellas preguntaba a los y las jóvenes que respondieran con sus palabras a lo que entendían por *ciudadanía*, poder y democracia, el fin era comenzar a explorar y reconocer sus concepciones, nociones, significados y significantes. Al finalizar les entregué una hoja de datos con el fin de ir aproximándome a una realidad por medio de datos formales relativos a su vivienda, familia, tiempo libre y ocupado, acceso y uso de internet, teléfono, comunicaciones mediadas, clase social, etc.

Otro día planteé en la clase de tutoría qué era para ellos y ellas la realidad; las imágenes de *You Tube*, conversar con un amigo en el recreo, chatear por las tele-redes,... para tantear si diferenciaban entre la experiencia, comunicación o realidad mediática y la directa, o si por el contrario concebían más bien la hibridación en éstos asuntos de la experiencia como una continuidad.

El mismo día entregué una hoja con preguntas de afinidad, influencia y referencia relacional, con la idea de elaborar un socio-grama a partir de las respuestas y de los datos obtenidos en el curso de la investigación.

También les sugerí la idea de escribir una carta libre (fundado en la idea del *texto libre* de Freinet (1996) y la *carta a una maestra* de la escuela de Barbiana) hablando de lo que quisieran con sinceridad, sugiriendo finalmente que podían escribir sobre las dificultades, posibilidades o de aquello que nunca habían dicho a una maestra o a un compañero.

Otra de las prácticas de investigación social ha sido la observación en diez clases a lo largo de diferentes días e incluyendo cuatro jornadas matinales casi continuas, cuatro recreos en el patio del instituto, así como dos descansos en la cafetería del bar de en frente del instituto con parte del profesorado y los

diferentes tránsitos y lugares del centro como la biblioteca, quiosco bar, departamento de geografía e historia, pasillos, jefatura, sala del profesorado, dirección, etc. Del mismo modo he estado en otras actividades como (re)presentación del baile en la clase de educación física, despedida de la compañera del instituto del grupo de 3º A, así como actividades de recepción del programa europeo *Comenius* y algún que otro proyecto específico del centro. A mayores he tenido conversaciones informales con el jefe de estudios, director del centro, la coordinadora TIC y docente de informática de formación profesional, la secretaria, las conserjes, profesora de religión, una madre que visitaba el centro, profesor de alternativa a la religión, el maestro de compensatoria y profesorado que durante el curso académico anterior había desarrollado asignaturas con el actual 3º A.

2.5 Grupos de discusión

Hemos utilizado los grupos de discusión en el trabajo de campo, en tanto que queremos extraer las representaciones sociales y los valores acerca del *ethos* democrático. Siguiendo a Ortí “el grupo tan sólo es un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global” Ortí (1989: 216). Con esta ajustada apreciación nos prevenimos de los abusivos usos del grupo de discusión como grupo focal o grupo terapéutico⁵⁹, más propios de la experiencia psicoterapéutica o psicosocial.

En la investigación el grupo de discusión será como un *simulacro*⁶⁰ donde poner en acción las problemáticas escolares y relacionales que surgen en el día a día de los institutos, una escena privilegiada donde se observe, se conduzca (interviniendo lo menos posible) y se registre la construcción colectiva del sentido -“...buscar esa construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado” Martín Criado (1997: 94-95)- de las prácticas en relación a los sentimientos, experiencias, valores y prácticas democráticas en la escuela.

“El grupo de discusión se forma como una microsituación construida que posibilita la decodificación interpretativa, por parte del investigador social, de las codificaciones que cristalizan en las situaciones de grupalidad social.” (Alonso 1998: 99). Tal fundamentación metodológica nos servirá a la hora de diseñar el conjunto de grupos de discusión formados por estudiantes. Pretendemos explorar el imaginario social del estudiante joven, así como el

⁵⁹ No olvidamos que el origen de los elementos esenciales de lo que es el grupo de discusión se encuentran en el libro de Merton, Fiskel y Kendal (1956): *The focused interview*, obra que marca los cimientos del *Focus group*, apunta Callejo (2001: 27).

⁶⁰ Simulacro como dispositivo de producción de discurso consensuado: “El grupo de discusión es fábrica (un dispositivo para fabricar consensos) y escena (una fabulación de que el consenso es posible).” (Ibáñez 1989: 66).

mundo ideológico y motivacional que subyace a las diversas trayectorias escolares y juveniles. Del grupo de discusión emergerán categorías y valoraciones que llevarán la realidad social al marco del estudio.

Para la composición del grupo de discusión y siguiendo a Ibáñez (1979: 275) hemos tenido en cuenta el criterio de homogeneidad (la significación) que posibilita el consenso y el criterio de heterogeneidad (la información) que posibilita la interacción verbal. Pues un exceso de heterogeneidad imposibilita la comunicación y el consenso, de ahí que optemos por la “heterogeneidad inclusiva -que permita la transacción y/o el intercambio-” (Ibáñez 1979: 276). Para seleccionar a los y las actantes pertinentes utilizamos el criterio de homogeneidad de edad, clase social y hábitat (urbano o rural) y como criterios de heterogeneidad el sexo, el uso de TIC en número de horas, el logro académico y el capital político. Este último referido a la implicación en asociaciones, ONG o militancia en movimiento social o colectivo alguno, pues dada la edad de en torno a 15 o 16 años su capital político es bajo, salvo en esos casos que viene influenciado desde la familia o contextos cercanos. El proceso de configuración de los GD fue arduo y complejo, pero estuvo bastante bien pilotado desde orientaciones, reglas y pautas concretas, no obstante hay selecciones más ajustadas que otras. “Cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información que obtengamos, pero aún una selección muy desenfocada proporcionará alguna información.” (Ibáñez 1979: 265).

El grupo de discusión y las prácticas cualitativas de investigación social descritas no son ajenos a los juegos del lenguaje como la auto-presentación, el poder y la jerarquía, el posicionamiento,... ni son ajenos tampoco a los juegos del poder de la violencia simbólica y la posición social. De ahí la necesidad de prevenir sesgos y distorsiones por medio de una constante reflexividad en todo el proceso de estudio. Nosotros, dicho lo anterior, concebimos las *prácticas*

cualitativas como *situaciones sociales* que merecen ser comprendidas siempre en relaciones a las condiciones de producción. En este sentido “El tipo de discurso producido variará en función de la definición de la situación y de la “censura estructural” que esta definición suponga sobre los productos lingüísticos.” (Martín Criado 1997: 93)

Más adelante el autor del artículo nos propone una serie de consideraciones a la hora de abordar el grupo de discusión que tomamos en cuenta y que utilizaremos a la hora de desarrollar la práctica, por ser tan esclarecedoras y relevantes para entender el tipo de discurso producido, y son:

- “El juego con los diversos elementos que componen la situación del grupo de discusión – espacio de reunión, forma de convocatoria, composición del grupo, papel del preceptor,...- es un juego con la definición de la situación.
- En función de la definición de la situación variará el discurso producido, no solo en el sentido de una mayor o menor censura sobre los productos lingüísticos – un discurso más o menos “legítimo”-, sino de diferentes marcos o esquemas de interpretación a partir de los cuales se producirá el sentido. No hay un discurso “auténtico”, el discurso siempre se produce en una situación, frente a un destinatario.
- La definición de la saturación –y el juego con los diversos elementos que comporta- variará, por tanto, en función de los objetivos de la investigación.
- La definición de la situación deberá tener en cuenta la “economía comunicativa” del grupo estudiado.” (1997: 93-94)

El objetivo al que responde la realización de los 8 grupos de discusión y las 2 entrevistas grupales –EG- discutidas es identificar las diferencias en la experiencia sobre los asuntos cívico-políticos que se producen entre alumnos y

alumnas con diversos estatus relacionados con: la edad, el género, la cultura, la clase social y la etnia así como en los sub-escenarios concretos escolares o virtuales.

Para ello, se han explorado las vivencias democráticas del alumnado de secundaria, especialmente en el sistema de relaciones y conversaciones colectivas, virtuales o no, donde los sujetos:

a) muestran sus propias identidades y construyen las de los diferentes “otros” dando señales acerca de sus derechos y los derechos de otros, los acercamientos y conflictos, manifestando sus intervenciones en los espacios colectivos y privados, posicionándose a sí mismo en relaciones iguales o desiguales y posicionando también a los otros, representando su modelo de vida individual o privado y también social o comunitario a través de comprensiones, normas y criterios morales.

b) escenifican en el proceso dinámico de interacción del GD o EG una serie de jugadas, posiciones en iniciativa o respuesta a las de los otros estableciendo unas estrategias más o menos democráticas de relaciones de poder en el propio grupo y representando verbalmente las relaciones con los ausentes de grupo. A lo largo de las conversaciones y relatos producidos en los grupos los sujetos van volcando ideologías y prácticas, valores y contravalores, prejuicios o estereotipos que trenzan marcos de interpretación que cada sujeto social va verbalizando o silenciando en la interacción con los otros miembros del grupo con los que va cambiando sus posiciones en función del papel que representan los otros.

Concretamos el diseño previsto de los grupos de discusión (GD), teniendo en cuenta las variables de: edad, sexo, clase social, hábitat urbano o rural. Y de otro lado, más específicas de la investigación: capital político (la utilizaremos como

elemento de heterogeneidad inclusiva), dieta mediática en número de horas, dispositivos y entornos diversos de las TIC y logro académico y desempeño en la ESO.

Hemos aplicado el “grupo de discusión” como una reunión de sujetos que forman parte de un “grupo situacional” (Goffman, 1963), reunidos para dar respuesta a una determinada situación social, pero que una vez fuera de ella, pierden su condición de grupo, alcanzando tan solo su coherencia en la propia situación y las normas que lo regulan. El objeto principal del “grupo de discusión”, ha sido buscar la construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a la experiencia democrática de los y las adolescentes. Para ello hemos acudido al análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales las y los adolescentes dan sentido al conjunto de esas experiencias. Aplicar con éxito el grupo de discusión ha exigido tener presentes una serie de condicionantes siguiendo los principios y recomendaciones de Jesús Ibáñez y la escuela *cualitativista* madrileña, decisiones tomadas y que se presentan en el diseño:

- Que el grupo no preexista como tal antes de la situación y que el tema no sea conocido de antemano por el grupo de participantes.
- Que el preceptor adopte una actitud no directiva. El marco interpretativo debe ser producido en exclusiva por los sujetos. En este sentido, en primer lugar debe explicar a las personas las reglas del juego y el papel que va a asumir, posteriormente, durante el desarrollo de la sesión, intentar intervenir lo menos posible, especialmente al principio, asumiendo la palabra tan solo para reconducir el tema.
- Que no se produzcan grandes diferencias jerárquicas entre los integrantes.
- Que la censura estructural no sea excesiva. Para alcanzar este punto, es importante mantener un sabio equilibrio entre la formalidad y la informalidad.
- Que la situación sea relativamente excepcional para los participantes:
 - * Desconocimiento previo de los participantes y preceptor.
 - * Presencia del magnetófono o videocámara.

- Lo fundamental es llegar a decires espontáneos, dialogar para llegar a un acuerdo sobre el estado de las cosas.
- Que los participantes se impliquen en la situación.

A continuación representamos la diversidad de factores hemos considerado y que afectan a la forma de entender las prácticas democráticas y políticas en las tele-redes sociales, los factores expresados en el siguiente gráfico:



Gráfico 2: Factores que condicionan el *ethos* democrático en las mediaciones

Básicamente, hemos estructurado los grupos de discusión en torno a criterios de edad, clase social, género, entorno, acceso a internet, nivel de uso tecnológico, experiencia en tele-redes sociales, dieta mediática basado en números de horas de conexión.

La configuración final de los GD y las EGD se muestra en la siguiente tabla:

Grupo discusión	Colectivo	Clase social	Criterios heterogeneidad				Hábitat
			Sexo	Uso TIC	Capital político	Logro académico	
GD 1	1º ESO	Media-alta	4 chicas 4 chicos	Intenso /Bajo	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
GD 2	1º ESO	Media	4 chicas 4 chicos	Bajo/Intenso	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
EGD 3*	2º ESO	Media-baja	4 chicas 3 chicos	Intenso /Bajo	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
EGD 4*	2º ESO	Media-baja	4 chicas 3 chicos	Bajo/Intenso	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Rural
GD 5	4º ESO	Media	3 chicas 4 chicos	Bajo/Intenso	Alto/Bajo	Alto	urbano
GD 6	4º ESO	Media-alta	4 chicas 3 chicos	Bajo/Intenso	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
GD 7	4º ESO	Media-baja	4 chicas 3 chicos	Intenso /Bajo	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
GD 8	4º ESO	Media	4 chicas 3 chicos	Bajo/Intenso	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Rural
GD 9	1º ESO	Baja	4 chicas 3 chicos	Intenso /Bajo	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano

GD 10	4º ESO	Baja	4 chicas 3 chicos	Bajo/Int enso	Alto/Bajo	Alto/Bajo	Urbano
--------------	---------------	-------------	----------------------	------------------	-----------	-----------	--------

Gráfico 3. *EGD 3 y EGD 4 aún diseñado como GD finalmente devinieron en EG discutidas al conocerse algunos de sus miembros o darse una dinámica comunicativa de pregunta-respuesta. También reconocemos una escasa significación de estudiantes jóvenes de clase trabajadora o baja, dada la precarización y la composición de clase y demográfica de la sociedad andaluza actual.

2.6 Devoluciones creativas

“¿Investigadores, investigación? uff, alguien que va por los institutos y las clases, después se marcha para escribir su libro o tesis sin regresar jamás. Aquí tenemos todos los años varias propuestas. (...) pero (...) en la universidad tenéis muchos conocimientos... que no sé muy bien a quién sirven, pero muchas veces lo que verdaderamente necesitamos ni lo tenéis, ni tampoco se quiere estudiar.”
Orientadora de un IES próximo a la Facultad de Educación⁶¹

“somos una civilización de soledades que se encuentran y desencuentran continuamente sin reconocerse. Ese es nuestro drama, un mundo organizado para el desvínculo, donde el otro es siempre una amenaza y nunca una promesa.” Galeano, 2012

Las devoluciones de información y de los resultados de una investigación tienen varios sentidos. En primer lugar la información y los resultados de una investigación son un derecho, máxime cuando están financiados con fondo públicos y se producen a partir de los materiales empíricos producidos por personas y grupos humanos. Es decir, el deber de salida del conocimiento ha de ser lo más amplio posible, para que su incidencia y utilidad contribuya

⁶¹ Extraído del diario de campo en una conversación buscando a estudiantes participantes para el desarrollo de un grupo de investigación. Y comentario reiterado por muchos trabajadores y trabajadoras de la educación durante el proceso de búsqueda de centros y participantes-colaboradores(as) epistémicos.

realmente a la mejora de los contextos y universos sociales que se estudien. Esto implica cambiar la lógica de maximización del beneficio propio de la universidad y la investigación mercantilista e hiper-individualista en virtud de un provecho común y una ciencia que verdaderamente se traduzca en términos de mejora, más allá de CVs y transferencias monetarias y patentes. De otro lado las devoluciones tienen un sentido de validación, ampliación, contraste y discusión de la información y el conocimiento, en este caso de los decires producidos. ¿Por qué se ha dicho lo que se ha dicho?, ¿qué sentido tiene?, así como profundizar en determinados aspectos, narrativas y posicionamientos no del todo comprendidos en el proceso de interpretación. Es muy significativo la afirmación espontánea que declaró una orientadora educativa, trabajadora en un centro cercano a la Facultad de educación y que es algo que ya he escuchado en otros contextos donde abundan investigadoras e investigadores dotados con herramientas para captar y apresar, pero incapaces de revertir, devolver y orientar sobre esos hallazgos de interés para la mejora de políticas públicas o de esos mundos o concreciones estudiadas.

A lo largo de la investigación hemos tenido diferentes momentos de devolución con los diversos grupos participantes. En un primer lugar con el grupo aula de estudiantes de la 3º ESO y como contraste también en la etnografía desarrollamos una devolución con un grupo reducido, pero significativos de tres docentes⁶². En la segunda fase con los grupos de discusión hemos realizado la devolución con el grupo de discusión ocho, GD 8. En el curso de las devoluciones nos hemos servido de diferentes prácticas de dinámica de grupos para el desarrollo de las mismas, también de las diferentes transcripciones, destacando frases o preguntas que suscitaban polémica, ambivalencia o duda interpretativa y, de otro lado, de las anotaciones de las diversas observaciones y

⁶² La disponibilidad del claustro del profesorado ha sido muy limitada respecto a la investigación, en parte por la escasa apertura y el claro cierre de la dirección para con el claustro docente, así como otros factores como los ajustes y presiones del profesorado, la escasa cultura dialógica y democrática en la escuela entre investigación y base, etc.

actividades de investigación realizadas. Se han puesto sobre la mesa frases textuales extraídas de las entrevistas, las conversaciones y el grupo de discusión con el fin de ser más fiel al contexto etnográfico y a sus propios imaginarios.

La **devolución con el grupo aula de estudiantes de 3º A** se desarrolló a lo largo de dos jornadas de tres horas cada una, gracias a la sensibilidad y cesión del tutor del aula, del profesor de geografía e historia y de la profesora de lengua y literatura castellana. Es la confianza y el valor creado junto a ellos en el proceso del trabajo de campo, lo que hace posible este espacio y tiempo dentro del horario lectivo para poder hacer la devolución. La devolución consta de tres actividades, una primera que es el *barómetro social* donde desde el lanzamiento de una pregunta o frase extraída de las entrevistas o de las prácticas de investigación experimentales, cada uno y una de las participantes ha de posicionarse a un extremo u otro de la disyuntiva o en posiciones intermedias. Posteriormente se ponen en común los argumentos que explican el lugar elegido, con réplicas, escuchas, preguntas y diálogos discutidos que irán en su trayectoria reconfigurando nuevas posiciones en el barómetro. Algunas de las frases de salida fueron: *Las redes sociales me permiten descansar, dormir poco; Disfruto como nada de estar junto a mis amigas y amigos, en aventura; Quiero ir al viaje de Inglaterra; ¿Sé verdaderamente cuando alguien de clase está mal y necesita hablar con alguien?, etc.* Esta actividad permitió romper dilemas y extender reflexiones respecto de algunas temáticas que pedían más discusión y matices. Hemos mostrado todas las diferentes posturas respecto a las temáticas abordadas, como derecho de salida de la información y como necesidad de validación. También hemos logrado entrever aquellas sobre(sub)interpretaciones y reflexionar en grupo algunos de los asuntos comunes del aula, del grupo y del instituto. Una segunda actividad fue un *ejercicio de aprender a mirar*, a partir del visionado de un anuncio publicitario de

las *Google Glass*⁶³, que por entonces estaban en inicio de comercialización al ámbito doméstico, pero que finalmente tuvieron muy escasa repercusión hasta finalmente retirarse de la venta a inicios del 2015⁶⁴. En la misma actividad y a posteriori del video hemos incluido frases textuales extraídas del trabajo de campo con el fin de profundizar en algunos temas y sobretodo comprender ¿por qué dijimos lo que dijimos?, ahondando en las causas y motivos. Vimos el video dos veces y lo fuimos traduciendo del inglés, pues a pesar de ser un grupo bilingüe⁶⁵ su conocimiento del inglés es muy deficitario tomando notas en su segundo visionado. La actividad tuvo cuatro fases, una primera de *sensibilización-motivación* por la temática a abordar en el que se reconocen las nociones previas del grupos y se dibujan los conceptos claves: internet, tele-redes sociales,... Una segunda fase de *exploración-investigación* en la que se profundiza sobre estos conceptos y desde las experiencias propias: qué es internet, cómo funciona, qué usos, pasividades, actividades y abusos podrían ofrecerme las gafas. Una tercera fase de *análisis-reflexión* para profundizar y desentrañar a partir de una breve síntesis de lectura que explica *qué es internet y sus dispositivos* – a partir de los materiales de Ondula (2015)- y en comparación y relación con las prácticas y los usos personales imaginados, en pequeños grupos de tres personas. Para finalizar con una cuarta fase de *participación-comunicación* en la que cada grupo expone al resto por el formato que decida (exposición oral apoyándose en dibujo o gráfico, juego simbólico, expresión corporal, etc.) y finalizadas las presentaciones proponer alternativas de uso y posibles usos y prácticas mediáticas críticas para los comunes. Esta metodología dentro de la

⁶³ A qui: <https://www.youtube.com/watch?v=9c6W4CCU9M4> Las *Google Glass* integran una micropantalla interior (y microcámara exterior), sobre la que se proyecta información y permiten navegar por internet, grabar video y hacer fotografías y recibir instrucciones de voz. La fecha de salida oficial al mercado que se había previsto para el segundo semestre 2014. Hubo diversas críticas frente a los problemas de privacidad y seguridad pública que podrían generar.

⁶⁴ Para ver una breve historia sobre el producto revolucionario ver: <http://glassalmanac.com/history-google-glass/>

⁶⁵ Al respecto del programa de bilingüismo y resultados de la investigación ver la tercera parte de conclusiones.

devolución creativa responde a un intento de socializar y co-producir no sólo posibles conocimientos en torno a los sentidos, significados, representaciones, prácticas y sentimientos democráticos del grupo de estudiantes y jóvenes, sino que también tiene una intención formativa y de educación mediática crítica, dada la oportunidad que se abre en el curso de la devolución. En esta actividad se utiliza una metodología que he ido desarrollado a lo largo de mi práctica profesional y que responde a patrones de la investigación-acción y de la educación ambiental, más en concreto me baso en la propuesta de educación ambiental que viene desarrollando GEA, <http://geaweb.com/> , así como de modo similar Ondula (2015). Una tercera actividad fue el análisis y conversación en torno varias frases literales extraídas del diario de campo; tanto de frases hechas del profesorado *como no os calléis mañana pongo un examen*, así como extraídas de la observación-escucha y de las entrevistas realizadas. Con el fin de dotar de sentido, contexto, así como sentidos otros que pudieran dar giros a prácticas otras de aprendizaje, enseñanza y comunicación-mediación más enriquecedoras dentro del aula o en el propio grupo encaminadas a una discusión plural de voces, una coparticipación en la investigación y coproducción de los conocimientos y contenidos de las materias, una sensibilidad profunda en torno a las problemáticas singulares y comunes del grupo, y una toma de decisiones entre todas y todos.

Una segunda devolución se realiza con **tres docentes del grupo de 3ºA**, el tutor del grupo y profesor de tecnología, la profesora de literatura del curso pasado y responsable de una biblioteca activa y el profesor de historia bilingüe. Dada la inasistencia del tutor a la convocatoria de la reunión, posteriormente hice una devolución con él a solas, por tanto se describen cada una de las mismas sesiones. La primera de ellas se lleva a cabo por la tarde durante dos horas en un local de la ciudad donde pudimos hablar distendidamente, he de decir que

la convocatoria fue muy complicada de llevarse a cabo, con reiterados cambios y escasa posibilidad por encontrar un hueco fuera de las apretadas agendas de los tres docentes.

Para la **devolución creativa con el profesorado** hemos presentado también, como al alumnado, un resumen y conclusiones de la etnografía realizada. A continuación comenzamos a hablar desde sus comentarios y preguntas, preocupados por asuntos del grupo de jóvenes, especialmente de su marca de distinción como única línea bilingüe del centro y sus posibles perversos efectos para ellos y ellas mismas y la organización del centro. Posteriormente proponemos un esquema que rompa con los análisis discursivos dicotómicos, en las que se sitúan dos únicas posiciones enfrentadas. Con éste planteamiento analítico se muestran múltiples formaciones discursivas, incluyendo las posiciones intermedias de las voces más discretas. No todo es blanco o negro, ni mucho menos consensos acabados, perseguimos con ello mostrar la pluralidad de formaciones discursivas en referencia a los diferentes asuntos tratados. Intentando dar explicaciones a lo dicho y profundizar sobre algunos hilos narrativos y temáticos. Somos conscientes de la escasa pluralidad existente en esta devolución. Para ello seguimos la propuesta de la Red CIMAS, así como las aportaciones surgidas de los diálogos discutidos con Tomás R. Villasante, cuyo propósito es romper los dilemas discursivos de un grupo ante una temática dada. Para ello construimos una matriz de multi-lemas que nos ayude a situar los diferentes posicionamientos discursivos, exponerlos a los dos docentes y con ello empezar a dialogar al respecto. La matriz, penta-lema, propuesta es la siguiente:

	SI pero NO Si y NO al mismo tiempo, por eso y por lo otro...	
SI por esto...	Un poco SI , un poco NO ...	NO por esto otro...
	Ni SI ni NO (Es otra la cuestión)	

Gráfico 4. Pentalema

En la devolución con el tutor del grupo de 3ªA hicimos algo similar, exponer los resultados, dialogarlos y posteriormente presentar las diferentes posiciones discursivas de estudiantes y del profesorado, extraídas de las entrevistas y observaciones realizadas. El tutor pudo ofrecernos una información más detallada del contexto sociocultural de cada una y uno de los estudiantes, así como una mayor profundización sobre la organización del centro y los agrupamientos flexibles por rendimiento académico. En el capítulo 5 aparecen detalladas estas observaciones y apreciaciones.

2.7 Análisis del discurso

“El seguir las líneas es más grato que sumergirse en sombras o deslumbrarse.” Caro Baroja (1989: 11)⁶⁶

Utilizaremos los materiales producidos en la etnografía multi-situada y en contraste los de los grupos de discusión y entrevistas grupales. La descripción de los *(con)textos* derivados de la transcripción, se han realizado justo después de haber realizado las entrevistas y discusiones, con el fin de no descartar los detalles no verbales y el contexto –pues “el discurso está siempre empotrado en un contexto más amplio”- (Cicoruel 1989: 105), de las prácticas sociales puestas en marcha. Hemos incidido en lo que del discurso se debe a la condiciones de producción del mismo, intentando no obviar ningún detalle por mínimo que parezca, que complemente al máximo al material elaborado y de este modo favorezca a una adecuada interpretación del discurso “-para poder plantear, e integrar en el análisis, las condiciones de generalización de los esquemas interpretativos a los que se ha llegado mediante el análisis-” (Martín Criado 1997: 104).

Para interpretar los discursos con eficacia nos hemos implicado en la realidad que estudiamos⁶⁷, participando y comprendiendo la comunidad, el grupo y la subcultura de sentidos, iconografía y significantes que rodean a las personas participantes. Al respecto “*el investigador no puede suponer que él y el actor gozan de la misma comunidad de estructura de sentido subjetivo para atribuir significación a un hecho u otro*, Cicoruel (1964: 261), es lo que posteriormente definiría como contexto etnográfico; a través del acceso a ese contexto (...) el entrevistador puede discernir lo que el entrevistado ha decidido contar (versión oficial o

⁶⁶ Citado por Alonso, (1998: 195)

⁶⁷ “en la medida que el investigador es parte de lo mismo” (la sociedad). Ibáñez (1979: 34).

propia) y el sentido y significado concreto de lo que dice.” (Ariza 1993: 309-310). Más aún esta producción de versiones impuestas u oficialistas, vienen de los primeros contactos realizados por medio de conversaciones informales y primeras actividades de investigación exploratorias realizadas con el grupo aula. Sin embargo, es destacable toda la frescura y verosimilitud que desprenden las y los jóvenes estudiantes en las diferentes propuestas donde la interlocución no está presente. En las actividades de carta a una maestra, texto libre y mensajes de correo electrónico que de algún modo disuaden la primera violencia simbólica que puede ejercer, sólo con su presencia, un adulto desconocido en los primeros contactos de entrada al campo de investigación. No obstante, es la inmersión y la comprensión profunda de los diversos imaginarios simbólicos y experienciales en los que viven el grupo de participantes. La *cultura*, “entendida como sistemas de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia” (Geertz 1996: 215).

Los discursos los entendemos como “una práctica simbólica que se construye en y construye a los actores sociales en la representación de sus conflictos, intereses y formas de historicidad concretas” (Alonso y Callejo 1999: 63). Interesándonos, más que todo, la práctica de los discursos en la construcción social de los valores, elecciones y actitudes tomadas.

El primer paso que hemos realizado, una vez transcritos con la máxima fidelidad los diferentes registros audio y observacionales, es desarrollar una lectura atenta y literal de cada una de las entrevistas, grupos de discusión y cuaderno de campo. “La información... es sometida primero a un análisis semiológico, orientado a saturar sus posibilidades significativas, e interpretada – en última instancia- teórica y sociológicamente” (Ortí 1989: 217). Hemos realizado primero un diálogo texto–investigador, entre el texto y el contexto socio-histórico e ideológico del *ethos* democrático del y la estudiante joven,

teniendo en cuenta las *estructuras de sentido subjetivo* de las y los interlocutores. Para después en la devolución desarrollar un diálogo entre el texto-participantes, sin hacer presente la interpretación del investigador, si con formulación de preguntas ante dilemas o asuntos no aclarados. El diálogo en las devoluciones se realizará a partir del texto y sus apreciaciones e interpretaciones sobre lo dicho y registrado, con las preguntas y matizaciones del investigador que contrasten su interpretación del contexto sociohistórico, así como del *ethos* democrático que emerge.

Hemos analizado y relacionado los materiales de los diversos grupos de discusión, tanto como los y las sujetos y sus perfiles sociales, así como las distintas entrevistas y los informantes para observar los aspectos que se muestran, las repeticiones, los elementos que desaparecen, las contradicciones e ir dejando que se manifiesten aquellas preguntas que buscamos poniendo en juego las diferentes variables elegidas.

Llegados a este punto queremos afirmar nuestro posicionamiento acerca de cómo concebimos la realidad social. Pensamos que no todo el devenir social es producto ni puede tampoco ser explicado y comprendido desde lo histórico-social y resultado, por tanto, de lo socio-estructural. Es decir sin poder alguno de la agencia, subjetividades e intersubjetividades, las luchas y resistencias, los entrelugares y la organización colectiva o el apoyo mutuo; mucho menos tampoco, que el acontecer social es absolutamente relativo y entonces dependiente exclusivamente de las subjetividades. Ahora bien, aunque asumamos que existen pesados elementos socio-estructurantes y simbólicos en la sociedad y que estos influyen en la vida de las personas, también pensamos que existe un margen de maniobra en la potencialidad creativa de las relaciones inter-personales y de sus agencias que, aún en menor medida que la reproducción social, permiten la conflictividad, la resistencia y también auroras de creación y auto-construcción. Y por ello en la interpretación del discurso

preferimos considerar a las personas participantes más como “sujetos empíricos construyéndose mediante prácticas discursivas, con motivos concretos y en nichos históricos e institucionales operantes.” (Alonso y Callejo 1999: 67). Más aún al concebir la investigación como un lugar que exige devolución de resultados e interpretaciones, diálogo y discusión al respecto y una toma de decisiones colaborativa respecto al conocimiento y las auto-construcciones generadas.

2.8 Diálogo abierto y creativo

“El desafío cívico.

El debilitamiento de una percepción global conduce al debilitamiento del sentido de la responsabilidad... Existe un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad dada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos” Morin (2002: 19)

Llegamos a la tercera fase metodológica de la investigación doctoral. Realizada la etnografía multisituada del grupo-aula de 3ºA de la educación secundaria obligatoria, así como sus dos devoluciones, tanto al grupo de jóvenes como al profesorado en la primera fase. En una segunda etapa de la investigación y dentro del proyecto de investigación del grupo ICUFOP se desarrollan ocho grupos de discusión con jóvenes de la ESO con el fin de captar las representaciones, y los imaginarios del *ethos* democrático de los mismos tanto en el escenario escolar, como en el mediático y fuera del aula. Los ocho grupos de discusión junto a dos entrevistas grupales y la devolución fiel a uno de los grupos de discusión suponen la segunda fase de la estrategia de investigación. Llegados a este momento y viendo ciertas carencias, se advierte de la necesidad

de poner en diálogo y discusión, más allá de devoluciones a partir de una conversación sostenida con algunos de los y las protagonistas de la investigación. Por tanto solicito a alguno de ellas y ellos la participación como sujetos epistémicos colaboradores con los que dilucidar, discutir, matizar cada una de las fases y actividades desarrolladas en el marco de la investigación. Para ello se disponen a ser partícipes activos tres jóvenes que por proximidad y en estrecho pacto de aprendizaje y co-construcción común iniciamos el viaje juntos. Inma, Adrián y Eva serán los tres protagonistas, participantes los tres del GD8 y su devolución, donde aparecen sus perfiles y contextos fundamentales en el capítulo 2. El diálogo abierto se ha mantenido desde el 2015 hasta finales de 2016 –unos trece meses- con unos talleres iniciales, después nos hemos reunido en cuatro ocasiones y entre unas y otras hemos ido teniendo comunicaciones mediante correo electrónico. Hemos tenido dos talleres iniciales, un primero donde se presentan las preguntas de la investigación, los fundamentos teóricos, la estrategia y las prácticas de investigación desarrolladas. En un segundo taller se expone y elaboramos unos cuadros de síntesis de cada una de las fases y actividades de la investigación considerada en dos bloques: etnografía de 3º A y GD grupos de discusión y EG. A partir de entonces empezamos a hablar sobre las preguntas básicas de la investigación que giran alrededor de tres cuestiones fundamentales. Estas son los agentes principales de la socialización juvenil-estudiantil y adolescente, pero también incluimos aquellas dimensiones de creación propia de cultura, así como de (de)subjetivización propia. Es decir el y la joven-estudiante es una persona dotada de una agencia capaz de movilizar recursos (Bruner) y de desarrollar procesos de individuación (Foucault), del mismo modo que son sujetos productores de cultura (Reguillo, 2008), así como personas en proceso de evolución cuyo principales agentes de socialización son la escuela, la familia, el grupo de iguales y los *media*. Es por eso que dialogaremos en torno a estos temas fundamentales. La experiencia, el

sentimiento, los haceres y la vida-producción democrática en el instituto-aula, con el grupo de pares, la familia, en los tránsitos, en los *media* y pantallas y en los (no) lugares.

CAPÍTULO 3

SEÑUELOS DEL CAPITALISMO, COLONIALISMO Y PATRIARCADO

3.1 ¿Ciudadanqué? La ciudadanía como celada e imposible

“Obedientia facit imperantem” Spinoza (1971 (1670))

“Ahí está la maravillosa frase de Aristóteles: *¿Quién es un ciudadano? Ciudadano es uno que es capaz de gobernar y de ser gobernado.* Hay 60 millones de ciudadanos en Francia.

¿Por qué no podrían ser capaces de gobernar? Porque toda la vida política apunta precisamente a hacérselo olvidar, a convencerles de que hay expertos a quienes confiar los asuntos. Hay pues una contraeducación política. Mientras que la gente debería habituarse a ejercer toda suerte de responsabilidades y a tomar iniciativas se habitúa a seguir o a votar por opciones que otros le presentan. Y como la gente está lejos de ser idiota, el resultado es que cada vez cree menos y se vuelve cínica.”

Castoriadis (1998: 33-34)

“Hay dos clases de piedad. Una, débil y sentimental, que en realidad sólo es impaciencia del corazón para liberarse lo antes posible de la penosa emoción ante una desgracia ajena, es una compasión que no es exactamente compasión, sino una defensa instintiva del alma frente al dolor ajeno. Y la otra, la única que cuenta, es la compasión desprovista de lo sentimental, pero creativa, que sabe lo que quiere y está dispuesta a aguantar con paciencia y resignación hasta sus últimas fuerzas e incluso más allá.”

Zweig (2007: 15)

“...si obedezco porque se me había mandado y no porque mis valores ciudadanos me llevaron a actuar de un modo coincidente con lo que se me propuso, entonces no habré obedecido por las razones apropiadas” Valdecantos (2016: 365)

Occidente vive una crisis integral que bien puede llamarse crisis civilizatoria, afectando a cada aspecto de la vida y el mundo: crisis energética, ambiental, alimentaria, climática, social, económica, política, institucional, relacional,

humana y añádase lo que quiera, salvo la propia crisis. Todo lo sólido se desvace en el aire escribía Berman (2008) a principios de los años '80 del pasado siglo, a un mismo tiempo que Ms Margaret Thatcher (1981) declaraba su proyecto estrella al mundo, con su elocuente frase: "La economía es el método: el objeto es cambiar el corazón y el alma". Para ello se alía con Ronald Reagan en su proyecto maquinal mundial para ir demoliendo la solidaridad orgánica y los lazos sociales existentes.

De este modo y con el proceso de secularización avanzado se consolida en el llamado viejo continente la biopolítica hermanada con la tecno-ciencia como bien de salvación dominante, ambos bajo el reinado del capitalismo especulativo-fiduciario, postfordista y mundial y sin apenas soporte moral alguno capaz de hacer frente⁶⁸ a una vorágine civilizatoria ecocida y antropológicamente destructiva. Todo está en crisis salvo el propio concepto de crisis, ella avanza vigorosa desde más allá de aquel 2007, o incluso más allá de aquellos años '70 del pasado siglo, cuando se abrían abismos en las cajas fuertes de bancos y sistemas monetarios. "Hasta ahora, siempre que surgieron crisis hubo necesidad de explicarlas y de superarlas. El pensamiento moderno se basa en la idea de que las crisis son oportunidades para nuevas soluciones. No es esto lo que pasa hoy. La crisis llegó a ser tan permanente que, en vez de tener que ser explicada, es ella la que explica todo. Si las clases medias están desapareciendo en todo el mundo, la razón es la crisis. Si los países se endeudan de manera insostenible, la razón es la crisis. Esta inversión entre el *explicans* (lo que explica) y el *explicandum* (lo que ha de ser explicado) tiene una

⁶⁸ Tronti (2012: 120) afirma que "desde la década de 1980 en adelante, la restauración neoliberal capitalista minó la capacidad de oposición de los trabajadores. Con la rotura del eslabón más débil de la cadena anticapitalista –el Estado soviético– ya no hubo manera de impedir que el poder hegemónico de vuelta se hiciera con el poder absoluto. El dominio del capitalismo nuevamente proclamado no sólo es económico sino social, político y cultural. Era al mismo tiempo teórico e ideológico, una combinación de sentido común intelectual y de masas. Si en el bargo, vale la pena hacer hincapié en un hecho final: mientras el horizonte postcapitalista permaneció abierto, la lucha para introducir elementos de justicia social dentro del capitalismo obtuvo algún éxito. Una vez que el proyecto revolucionario fue derrotado, el programa reformista se tornó imposible a su vez. En este sentido, la forma última de capitalismo neoliberal podría terminar siendo irónicamente parecida a las formas finales del socialismo de Estado: incapaz de ser reformada."

consecuencia insidiosa, fatal y fatalmente ignorada. Cuando la crisis deja de tener que ser explicada y pasa ella misma a explicarlo todo, no hay ninguna posibilidad de pensar en alternativas, en salidas que impliquen la superación de la crisis, porque esta llegó a ser una constante y como tal el límite máximo de lo que puede ser pensado. El pensamiento de la crisis se está transformando en el mayor síntoma de la crisis del pensamiento” Santos (2016: 14). Esta realidad concluye Santos en su prefacio, junto al *ajuste de cuentas* o injerencia de poderes privados e informales sobre instituciones y gobiernos democráticos y a la *dronificación del poder*, capaz de asesinar a clics de ratón, es incompatible con la democracia, incluso con la democracia liberal de baja intensidad. Estos tres monstruos –la crisis, el ajuste de cuentas y la *dronificación* del poder– “representan una amenaza de nuevo tipo porque eliminan la misma idea de lo político como campo de discusión y deliberación pacífica y libre entre diferentes orientaciones políticas y, por tanto, la posibilidad realista de cambiar de orientación” Santos (2016:17). Estos monstruos no son lógicamente la explicación de todas las cosas, pero sí que nos sirven para dimensionar los retos que nos concitan hoy a las diversas luchas democráticas.



Saez (2015) desde otra perspectiva lleva a cabo una crítica ontológica de occidente muy rica, ligando las causas sociales y políticas a dinámicas más hondas que se encuentran en el subsuelo espiritual de la cultura y que abren posibilidades para repensar de raíz el presente.

Muchas son las investigaciones y teorías desde el pensamiento y las ciencias históricas que manifiestan un claro devenir social, político y cultural de occidente. Tenemos inflación de cierta socioantropología ultra teórica, quiero decir libros, éxitos de ventas y renombrados filósofos y sociólogos cargados de un teoricismo abstracto alejado de la medida, la modestia intelectual y el necesario trabajo artesanal con los materiales empíricos que requiere cualquier disciplina que pretenda comprender cualquiera de los mundos de vida social con honestidad. Ya criticaba al final de los años '50 del s. XX Wright Mills (2000) en su obra cumbre, y una de las más influyentes de la sociología internacional, a la gran teoría y al empirismo abstracto que puede resbalar muy fácilmente sobre explicaciones psicologistas, reivindicando con ello la necesidad de conectar y poner en diálogo la teoría con la investigación, sin dejar hablar a una

voz sin la otra. Hoy las librerías y las bibliotecas están repletas de este intelectualismo teórico y omniabarcante, entre todo el supermercado podemos elegir entre varios. Tenemos *sociedades del vacío*, lo *efímero*, la *decepción*, el *fin del deber* escritas por Lipovetsky, *sociedades tribalizadas*, con tribus y comunidades liminales sugeridas por Maffesoli, *vidas líquidas* y *amores licuados* de Bauman⁶⁹, hasta la *sociedad del cansancio* y el *sujeto del rendimiento* o la *agonía del eros* escritas por la nueva estrella pop de la filosofía postmoderna. Del último los malabarismos conceptuales, los ejemplos sesgados y la perspectiva encendida bien podrían aproximarse al género de la literatura o al ensayismo *ciberpunk*. El autor es muy sagaz para destacar los aspectos emotivos de la descripción en menoscabo de su lógica⁷⁰. Cualquier persona que quiera hacer investigación social y educativa con honestidad primero tendrá que enfrentarse y mirar el mundo con humildad y claridad, y luego, si no lo ha hecho antes, ir a las bibliotecas⁷¹.

Desde la tradición de la sociología empírica, *Los discursos del presente*, de Alonso y Fernández (2013) es muy esclarecedor y da buena cuenta del mundo enrevesado y exorbitante de falacias discursivas en las que nos vemos inmersos por los *mercaderes de la subjetividad*. De hecho critica por su empirismo abstracto a tres de los autores mencionados anteriormente, especialmente al primero de ellos revisando sus teorías y contrastándolas con su trabajo a lo largo de los

⁶⁹ Al respecto de la obra de Bauman a partir de “Modernidad y Holocausto”, Béjar (2007) hace un pertinente análisis de los excesos ensayísticos que finalmente sorteando el papel de la propiedad y la estructura de clases sociales (así como el poder y la dominación política) en su teoría, reduciendo la cuestión a simple análisis de la cultura.

⁷⁰ Me niego a aceptar toda esa farfolla abstracta y filosofante que no tiene traducción con los mundos de vida social y sus prácticas, sentidos y significados. Ni todo es vacío, ni efímero, ni cualquiera huye del deber, no es cierto, ni todo es tribalización y búsqueda liminal y efervescente, ni el amor es líquido, ni la vida es pura fluidez, ni todo son pantallas e hiperconexión, etc. Todos estos marcos conceptuales y teóricos me parecen homogeneizantes, conceptualmente pobres, empíricamente inciertos e interpretativamente resultan un galimatías ausentes de un racionalismo crítico y social (o bien temperado, Fernández Buey), como reivindicaba Barthes (2005). El mundo y las subjetivaciones y sujetos que vivimos en él son más complejas, multidimensionales y heterogéneas hoy. El análisis es tarea ardua pues nos encontramos con tradiciones, intermitencias, conflictos, silenciamientos, imposturas, deformaciones en un tiempo y espacio cambiante en los géneros-sexos, las clases sociales, los miles de mercados desregulados, las etnias, el despoblamiento y las urbanizaciones, el trabajo, los cuidados, las redes, las comunicaciones, las relaciones, las resistencias, el capitalismo financiero e inmobiliario y sus contratendencias y fuerzas instituyentes, las instituciones y sus conversiones, el estado neoliberal y su historia, el patriarcado y el colonialismo y sus rearmes. A mayores cada experiencia ocultada, retrasada, subalterna, ninguneada, desobediente, cada día, persona y grupo es vida desconocida.

⁷¹ Intuyo que esto es algo que he leído de Jesús Ibáñez

últimos capítulos. Los autores ejecutan un original análisis desde la producción de los imaginarios sociales de las fábricas de sentido, funcionales a la legitimación de la desregulación, sino que además normalizan⁷² una subjetividad en danza con el nuevo espíritu del capitalismo, sin límite social alguno para cualquier momento de rentabilidad y negocio. La publicidad, la ficción, el marketing, los estilos de vida, los modos de consumo, las tele-redes sociales y otras instancias han construido una múltiple y descomunal catarata de nuevos discursos que dan sentido a las prácticas. Siendo estas prácticas sociales a su vez encarnadas por personas en un emergente contexto de conformación, caracterizado, específica y contradictoriamente, por la desregulación financiera y la violencia simbólica de la omnipresencia de los códigos de la modernidad occidentalizada del hoy totalitario capitalismo, colonialismo y patriarcado excluyente. Por tanto, una de las primeras tareas de la autoconstrucción individual y colectiva es saber el leer el mundo contemporáneo, desde una alfabetización capaz de de-construir, traducir y desenmarañar esas gramáticas y lenguajes que nos mercantilizan, colonizan, patriarcalizan y des-responsabilizan de un modo de ser, sentir, hacer y vivir alegre, libre, equitativo y fraterno.

El lenguaje sirve en el mejor de sus usos para esclarecer el mundo en que vivimos o transitamos, bien tejido desarrolla la virtud de la inteligibilidad para la comprensión, la mejora o el embellecimiento del mundo y sus múltiples dimensiones. La filosofía, las ciencias, la literatura, las humanidades y el arte se encargan de estos menesteres de la mano de diversos dispositivos que van desde el fanzine, pasando por la revista, el centro cultural, a los medios de comunicación, la academia, la red o de los denominados tanques del pensamiento, *think tanks*. No obstante, las palabras son y han sido utilizadas a lo largo de la historia también con finalidades espurias, como *neolengua* según

⁷² Normalización, hipernormalización

Orwell (2009), que en vez de mostrar, clarificar, cuestionar, proponer, informar o denunciar una realidad dada pueden orientarse a falsear, ensombrecer, deformar y alejarse con ello de la libertad, la claridad, la ética y de sabiduría alguna. Escenario donde hay relación de opresión y dominación, escenario donde las palabras relucen, se ligan y rearmen para hacer prosperar su fuerza mistificadora y resolver, con el imaginario consensuado e impuesto, su legitimación. Cualquier campo del conocimiento es un campo problemático de palabras e ideas, y por tanto un terreno de lucha en el que hay intereses encontrados, desigualdades de poder epistemológico, histórico-jurídico, económico, de género-sexo, etno-racial y mediático, entre otras que no podemos obviar. A lo largo del texto iremos analizando y desmitificando diferentes conceptualizaciones que sirven como entelequias, parálisis, trampas y desposesión del lenguaje, la escritura, la creación y el pensamiento propio y autónomo. O como dice Monedero para su teoría crítica de la política (2009: 39) “reconstruir la política dispensando palabras, reencontrando otras ocultadas por los siglos del interesado silenciamiento, escribir las nuevas, y decir de forma diferente otras agotadas”.

Cuando asumimos y nombramos la categoría *ciudadanía* como un *a priori* a la vez estamos aceptando un olvido, una historia de derrotas, dominaciones, dinámicas, mecanismos y reglas que dejan muy maltratado al concepto referido. La noción de *ciudadanía* esconde tras de si y permite hacer oídos sordos a las miles de guerras y luchas acaecidas y presentes hoy para defender derechos sociales y humanos de las mujeres, la infancia, las culturas y los pueblos, los trabajadores y trabajadoras, la diversidad sexual, de género, funcional y corporal, el estudiantado, etc.

Por tanto se nos viene impuesto la necesidad de agitar los contornos y los marcos de lo políticamente correcto para desvelar la intrahistoria, lo microsocial y ético-político de cada práctica, impulsando la auto-formación de personas

eco(inter)-dependientes o dicho de otro modo, avivar la mejor de las autoconstrucciones individuales y colectivas posibles. El campo de la educación con sus discursos pedagógicos (técnico, jurídico y economicista)⁷³, la política (lo político y las políticas)⁷⁴ y los media están impregnados de este embaucador lenguaje que nos aleja en el curso de una escolarización des-afectada y del impulso del deseo y la curiosidad, la voz, el lenguaje, el pensamiento y la acción propia. Esta trayectoria nos lleva a asumir acriticamente lo dado, intentando esclerotizar la agencia del ser humano para domeñarlo, modelando, disciplinando e hiper-normalizando su subjetividad, es el modelo de reproducción social de la escuela: se saben muchas cosas o no, pero ninguna son propias, se ha negado una infancia o/y juventud cargada de esperanza, inteligencia, sensibilidad y vida. Demasiadas reglas y mecanismos absolutamente absurdos y llenos de violencia.

Conviene a continuación que analicemos la noción de *ciudadanía* inserta someramente en la historia occidental para trasladarla en su sentido y significado hasta el día de hoy. Para ello nos apoyaremos en las lecturas de Busquets (1971), Hobsbawm (1997) y Valdecantos (2016).

El libro de Valdecantos (2016) sostiene dos tesis en torno a la noción de *ciudadanía* muy ricas y argumentadas: una primera en la que es más fácil que se esté de acuerdo y que afirma que, no somos ciudadanos ni ciudadanas, sino súbditos y súbditas, y que la ciudadanía organiza un ideal irrealizado. Algo que palpamos hoy todos los días ante un mundo alarmantemente desigual, injusto, patriarcal, *securitario*, colonial, mercantil, violento y precarizado en todos los aspectos de la vida. La segunda tesis posiblemente levante muchas ampollas y no quiera ser asumida por muchos y muchas de sus defensoras. Y afirma que *ciudadano(a)* y *ciudadanía* son, en sí mismos, conceptos mixtificadores formados

⁷³ Siguiendo las aportaciones de Skliar (2011) y otros.

⁷⁴ Política como el gobierno de un estado y parlamento, político como aquellos aspectos de... y políticas como el desarrollo de las leyes y normas de un aspecto determinado. Siguiendo a Suñer y IGOP (2016,...)

para encubrir el rostro deforme y monstruoso de lo político. “No somos ciudadanos ni lo seremos nunca. La noción de ciudadanía -tan querida y hasta venerada por la mayor parte de las ideologías y visiones del mundo disponibles- es un obstáculo para comprender la naturaleza de la política y, en particular, el aspecto que hoy presentan las relaciones de poder, dominación y sometimiento” Valdecantos (2016: 12).

Según Busquets (1971) en la Roma expansiva predominaba la noción de patria para aquellas personas que manifestaban fidelidad al proyecto imperial y solidaridad confrontada con los bárbaros. Más adelante, en la Edad media la fidelidad feudal era un juramento de vasallaje hasta el s. X, que la fidelidad era a la diócesis con su respectivo obispo. Posteriormente, y siguiendo el mismo tratado de Busquets sobre sociología de las naciones, la relación de fidelidad se trasladó en las Monarquías al rey, para más adelante ajustarse a la delimitación del territorio con los diferentes fueros. Por tanto, no es hasta la significativa Revolución francesa (1789) que entra en juego la estructura política y jurídica de los estados burgueses y liberales que sustituyen a las Monarquías patrimoniales. “La nación pasa a ser entendida como un conjunto de ciudadanos(as) cuya soberanía colectiva los(as) constituía en un estado que era su expresión política” Hobsbawm (1997: 27). A partir de este momento Francia junto a su Revolución pone en boga la denominación, reproduciendo la noción de *nación* hasta regiones lejanas.



En su obra sobre la revolución Arendt (2013) muestra como tanto en la Revolución francesa como en la guerra de la independencia de los EE.UU de Norteamérica, se lucha por dos cuestiones clave: la extremada desigualdad y jerarquía social que persigue la igualdad en una Francia devastada por la miseria y la injusticia social, esto implica disminuir los privilegios de los más ricos, y de otro lado está el intento por moderar la aspereza y virulencia de los levantamientos sociales. Arendt critica de la revolución francesa la tendencial conversión de *ciudadanos* en el sujeto colectivo *pueblo*, generando una pluralidad de asambleas y acciones políticas directas y presenciales. Estos modos de acción exigen más adelante concentrar toda decisión asamblearia en una voluntad general elevada por una serie de representantes políticos, esto supone la generación de especialistas y profesionales de la política.

Valdecantos en su *Teoría del súbdito* sostiene que la dicotomía de un orden profano y otro eclesiástico se transmutaron con la modernidad en la de estado y mercado, siendo este último el beneficiario de la iglesia. Por consiguiente, la doctrina medieval de la preeminencia del poder eclesiástico sobre el secular manifiesta la cotidianeidad de la supremacía contemporánea, donde el dominio del mercado dirige la esfera de lo político. En este aspecto difiero del autor, en tanto del anclaje de múltiples modos y mecanismos en que el estado neo-liberal es partícipe, coadyuvante e impulsor en la gran re-esctructuración capitalista contemporánea, como bien pormenoriza López Álvarez (2016) y otros. El libro no postula proyecto emancipador alguno de una nueva ciudadanía crítica, sino que, a través de una teoría del espacio, tiempo y del lenguaje público, analiza las circunstancias bajo las que el súbdito podría confrontarse a lo político como a un mal final e insalvable.

Valdecantos hace un recorrido evolutivo muy detallado de la degeneración y envilecimiento que va entre ciudadana(o) y súbdita(o) en paralelo y de forma proporcional al vaciamiento de la democracia. “Con tanta indignación como tedio, algunos de entre los llamados ciudadanos añorarán el nombre de súbdito que recibían en otras épocas para las que concebir las cosas no equivalía a justificarlas. Llamarse a sí mismo súbdito es lo más irónico de todos los actos de habla políticos y también el más veraz. “ (360). Según el autor, el día en que las y los súbditos rechazaran todo lenguaje legitimador, estaríamos ante la forma de resistencia más perjudicial y acaso más fructífera. No podemos saber los efectos futuros al respecto, pero si que partimos de este mismo convencimiento al respecto. No podemos seguir haciéndonos llamar ciudadanas y ciudadanos en un contexto de estado neoliberal y capitalismo global, multipolar, informacional, financiero, inmobiliario, extractivista,... capitalismo total. Y coincido en la necesidad de desenmascarar y reivindicar una actitud lúcida, de indisoluble don y dolor, saliendo de aquellas farsas conceptuales y teóricas que

no nos permiten más que seguir alimentando ficciones. Como Saramago sugiere con su gran obra, la *lucidez* trata de superar a la ceguera⁷⁵; entretanto que la ceguera se impone en la corrupción de las democracias neoliberales y la vorágine especulativa adultera todos los yoes. Porque no queremos ser ciegos ante nosotros mismos, ni colaborar contra el desastre y la descomposición de la re-producción in-material de la vida, porque al fin y al cabo todas y todos nosotros dejaremos este mundo, porque queremos aprender a decir no con honestidad, porque “somos piratas y bandidos acostumbrados a creerse su propia ficción de virtud, y nuestro orden no es el de la ciudad, sino el de una mala casa torpemente engalanada. Sin duda ninguna, el mantenimiento de la ficción es imprescindible para sobrevivir, aunque conviene tener presente que cualquier resistencia política (y quizá no nos quede a los súbditos(as) otra actuación decorosa que la resistencia) se funda en la peculiar lucidez que adviene cuando se interrumpen ciertas clases de ficciones.” Valdecantos (2016: 394). Este será el primer gesto y paso necesario para evitar la celada y con él, comenzar a agujerear las conciencias cínicas, huera y cómplices.

Las autoconstrucciones posibles, tanto individuales como colectivas parten de una situación de deconstrucción previa, frente a una noción celada de *ciudadanía*, como súbdito-a alienado(a) o embriagado, que imposibilita el ejercicio como subjetividad ético-política determinada, resistente a la mercantilización-privatización de la existencia socio-vital. Del mismo modo como individuo relacional con capacidad de hacer vínculos y agrupamientos humanos que desborden situaciones problemáticas comunes, así como nudos y dicotomías dentro de un paisaje y horizonte post-mediático, indiferenciado y de elevada biopolítica-tecnocientífica en cada una de las esferas de la vida. Estando sometida la persona joven y estudiante afectada por un vacío de ideas y

⁷⁵ En referencia a las inspiradoras novelas de José Saramago vinculadas por personajes y argumentos, aún temporalmente distanciadas: “Ensayo sobre la lucidez” (2009) y “Ensayo sobre la ceguera” (1995).

proyectos ante una abigarrado barroquismo de huida hacia delante, desesperanza y un modelo cultural y de desarrollo humano hegemónico teñido por la sociedad de alto consumo, hiper-tecnologizada y la imposición de ser feliz en un entorno de inflación del yo.

3.2 ¿Sociedad de la información y del conocimiento?

“Hay ya demasiados libros. Aun reduciendo sobremanera el número de temas a que cada hombre dedica su atención, la cantidad de libros que necesita ingerir es tan enorme que rebosa los límites de su tiempo y de su capacidad de asimilación. ...se encuentra con que no puede leer todo lo que debería leer. Esto le lleva a leer de prisa, a leer mal y, además, le deja con una impresión de impotencia y fracaso, a la postre de escepticismo hacia su propia obra.

Hoy se lee demasiado: la comodidad de poder recibir con poco o ningún esfuerzo innumerables ideas almacenadas en los libros y periódicos, va acostumbrando al hombre, ha acostumbrado ya al hombre medio, a no pensar por su cuenta y a no repensar lo que lee, única manera de hacerlo verdaderamente suyo. Éste es el carácter más grave, más radicalmente negativo del libro.” Ortega y Gasset, 1962

“La hiperestimulación de la atención reduce la capacidad de interpretación secuencial crítica, pero reduce también el tiempo disponible para la elaboración emocional del otro, del cuerpo del otro y del discurso del otro, que busca ser comprendido sin lograrlo” Berardi, 2007

“Si no estáis prevenidos ante los Medios de Comunicación, os harán amar al opresor y odiar al oprimido” Malcom X (ct. en Yildiz (2015: 351))

“Internet es como un álbum de fotos, altera los recuerdos (...) Cuando no te acuerdas de cómo era algo y lo buscas en internet, dejas de reconstruir tu memoria. Recordarás una fotografía.” Gopegui (2014: 70)

“Tengan en cuenta que hoy en día, para rebatir una acusación, no es necesario probar lo contrario, basta deslegitimar al acusador. (...) Siga usted a ese siervo intachable del Estado, nadie es nunca integérrimo al cien por cien, a lo mejor no es un pedófilo, no ha asesinado a su abuela, no se ha embolsado sobres, pero algo raro habrá hecho. O si no, si me permiten la expresión, “extrañamos” lo que hace todos los días.”

Eco, (2015: 128-129)

El capitalismo hoy se ha extendido a lo largo y ancho del planeta a través de una lógica histórica y geopolítica de desigualdad y singularidades entre continentes y regiones, un mapa de cualquier modo segmentado por centro-periferias regionales del sistema-mundo. En alianza con el patriarcado y el colonialismo dentro del proyecto de la modernización occidentalizada, opera de diversas formas en función de sus élites y resistencias, cultura y el *estado neoliberal* (Lazzarato, Mazzucato⁷⁶, UCM) en el que se disemina en alianza, cooptación o choque con las élites locales, mercantilizando el mayor número de esferas que puede. Con la detonación de la crisis de 2007 se amplía el horizonte sobre que “el capitalismo (...) si no se lo supera mediante la construcción de un sistema que termine con la polarización mundial y la alienación economicista, sólo puede conducir a la autodestrucción de la humanidad” Amin (2003: 13). Estos asuntos vienen siendo estudiados desde la filosofía, la historia y ciencias sociales más o menos conectadas con el mundo y los movimientos sociales: Fraser, Wallerstein, Anderson, Escobar, Acosta, Santos, Amin (2013, 1998, 1993), Boltanski y Chiapello (2002), Hosbawm, Aglietta (1998), Sen, Harvey, Klein (2001), Naredo (2003), Ramonet y otras y otros han dado buena cuenta de ello. Tal es la fuerza destructiva para la biosfera, la vida social y la humanidad de la economía capitalista, que dispone de reglas y armas para participar en la contienda por la super-vivencia. “La polarización social entre países, regiones o barrios es tan extremada que origina patrones demográficos tan diferentes como los que se observan en la naturaleza entre especies distintas. Pero, a diferencia de otros depredadores, los individuos o grupos humanos no ejercen hoy generalmente su dominio apoyándose en una estructura corporal mejor

⁷⁶ La economista Mazzucato (2014) rompe el mito del estado burocrático y estático mostrando con ejemplos y desde el análisis teórico, como el estado tiene un papel determinante en el emprendimiento y la función competitiva de los mercados, asumiendo en la mayoría de las ocasiones las inversiones de mayor riesgo

dotada en tamaño, olfato, vista, colmillos o garras, sino utilizando las reglas del juego y los instrumentos económicos-financieros imperantes para dotarse de medios *exosomáticos* de intervención y diferenciación social cada vez más potentes” Naredo (2003: 218).

Finalizada la fase de la producción en cadena y reglada aparece un modelo postfordista con el papel preponderante de la des-regulación, los estilos de vida y consumo identitarios (frente a la caracterización por clases sociales), las tecnologías de la información y la expansión del sector de los servicios. Siguiendo a Aglietta (1998) en la década de los '60 del pasado siglo se consolida el fordismo con el crecimiento de la economía capitalista, caracterizado por la regulación del estado, la solidaridad laboral y la negociación colectiva que permiten, más o menos, beneficiar a los países occidentales (en perjuicio del resto). Siendo los primeros años de la década de los '70 del s. XX el inicio del postfordismo con la crisis de grandes industrias fordistas y el cambio de modelo hegemónico de competencia. De este modo aparece una nueva *gran transformación* global, siguiendo el desarrollo teórico de Polanyi (1983) de 1944, pero esta vez informacional, hipertecnológica, cognitiva y financiera. Bajo este nuevo paisaje atrás quedan las relaciones laborales fuertes, que el movimiento obrero de las clases trabajadoras –y la amenaza del bloque antagonista–, así como el propio interés del modelo capitalista por reproducirse y rearmarse en la etapa keynesiana, anclaban reglas y mecanismos de freno al interés del capital y la patronal.

Es en torno a estos años en los que aparece la noción de *sociedad de la información*, al calor de los debates acaecidos dentro del seno de las políticas públicas del Japón de los años '60 y '70 del pasado siglo. En particular con un destacado de entre sus pioneros, llamado Masuda y su libro de 1968 *Una introducción a la Sociedad de la Información* y más tarde con su más célebre obra *La Sociedad de la Información como Sociedad Post-Industrial* de 1980. Próximas en el

tiempo, aparece la semejante noción de *sociedad post-industrial*, con la obra de Alain Touraine (1969) de *La société post-industrielle* y con la de Daniel Bell (1973) llamada *The Coming of Post-Industrial Society*, en la que desarrolla un pronóstico de las posibles características a desarrollar por las sociedades del denominado primer mundo de occidente. Estas obras sitúan al conocimiento como vía central en la que a través de ella se estructurará la lógica social y económica de las sociedades postindustriales, la información y el conocimiento se produce, acumula y utiliza organizadamente para producir más información y conocimiento. Esta dimisión predictiva ha sido confirmada por los propios hechos, los sistemas informáticos suponen hoy la base de la planificación y producción de la inmensa mayoría de bienes y servicios, así como del entramado financiero, administrativo y de gestión. Del mismo modo las tecnologías de la información y la comunicación van capilarizando todas las esferas y relaciones humanas. De este modo desde una dimensión social las sociedades occidentales se adentran en un tiempo post-industrial y desde un plano cultural, como muestra Lyotard (1984: 13), el conocimiento se elabora principalmente a partir de su accionar tecnológico, podemos decir, de su performatividad.

De cualquier modo, no es hasta 1996-1998 con la célebre y ambiciosa publicación de *La Era de la Información* de Castells (1997) que se popularizará y extenderá este nuevo paradigma de organización social que sustituye al anterior modelo de sociedad industrial. La primera noción de *sociedad de la información* así como la segunda *Era* -con Castells- como nuevo paradigma, son más bien una elaboración descriptiva como agenda de desarrollo de los países enriquecidos, cuya pretensión es más propositiva o política que teórica. Según Castells la *era de la información* caracteriza las relaciones laborales, interpersonales y la formación-poder de identidad, al poder de la identidad le dedica el volumen 2 en la edición española. La tesis fundamental de la obra es

que la mundialización reticular de la economía, la comunicación y la tecnología entran en tensión con el poder del yo-nosotros identitario. Y que esta relación conflictiva y en tensión es la que provoca y explica los cambios y acontecimientos de los últimos cincuenta años. Mostrándonos que el capitalismo ha ganado la batalla al estado de la época industrial. En el primer volumen describe la dimensión oscura del capitalismo informacional, manifestando su patio trasero, su violencia, exclusión y explotación. Igualmente, la concepción de la *era de la información* supone una serie de ordenamientos y dinámicas socio-históricas que permiten cierta transición a la modernidad, dotando con ello a la obra de un ingente material enciclopédico para encajar en el modelo de desarrollo capitalista naciente. El paradigma de la *sociedad de la información* ha sido impulsado desde diversos estados, el sector privado y organismos internacionales como la ONU y la Unión Internacional de Telecomunicaciones, cuyo máximo exponente de convergencia es la *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*⁷⁷, celebrada desde el 2003 hasta el presente. De cualquiera de los modos *la era de la información* con todo su enciclopedismo divulgativo, mejor o peor construido, lleva grabado en el curso de su desarrollo un utopismo tecnológico⁷⁸ o ciber-entusiasmo inclinado hacia el advenimiento de una sociedad más igualitaria y justa. Al final del volumen tres dice “la promesa de la era de la información es la liberación de una capacidad productiva sin precedentes por el poder de la mente. Pienso, luego produzco. Al hacerlo tendremos tiempo libre para experimentar con la espiritualidad y la posibilidad de reconciliarnos con la naturaleza, sin sacrificar el bienestar material de nuestros hijos. El sueño de la Ilustración, que la razón y la ciencia

⁷⁷ Para más ver la página web de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la información en el siguiente enlace: <http://www.itu.int/net/wsis/index-es.html>

⁷⁸ Próximo al *mito ciberlibertario* como a denominado Winner (1997) donde la verdadera utopía real hoy son las corporaciones globales del capitalismo digital y conectivo de Silicon Valley, Japón y el norte de Europa principalmente, que son: Google, Facebook, Amazon, Microsoft, Apple, Sony, Nokia, etc.

resolvieran los problemas de la humanidad, está a nuestro alcance⁷⁹” Castells (1998: 394). Aún suponiendo que soñáramos con una ilustrada razón y ciencia, libre de ser eurocentrista-colonialista, patriarcal, capitalista y elitista, cualquiera de los elementos de la promesa expuesta, se dan de morros hoy con el suelo de la vulnerabilidad, la inseguridad y la destrucción social y ecológica llevada a cabo en todo estos años.



En el triunfante paisaje contemporáneo de las globalizaciones digitales supone un deber ético-político y científico desvelar las estructuras y relaciones de poder desiguales de los *media*. El discurso dominante de las *TIC* encubre con el humo de un discurso del ciberespacio como edén democratizador, liberador y

⁷⁹ Siguiendo esta estela reduccionista y cibertriumfante, Pérez (2013) ha denominado a la civilización digital como nueva ilustración que exige a la educación repensar sus objetivos y competencias para formar a ciudadanos críticos y democráticos.

colaborativo, los atropellos y padecimientos contemporáneos que sufren nuestras sociedades. Para ello utilizaremos la obra del sociólogo de medios Christian Fuchs. En su trabajo constata la relevancia que hoy tiene el derecho de acceso a la información, al conocimiento público y a la investigación científica. Siendo éstos, catalizadores para ejercer la participación social y política y fortalecer la educación de las y los sujetos políticos y sus profesionales, contribuyendo a la democratización de la sociedad. Al mismo tiempo, garantizar los derechos a la información y al conocimiento supone combatir fenómenos como el cabildeo y el soborno, edificando la pluralidad de las sociedades y la preservación del patrimonio in-material e historiográfico. Por todo ello, Fuchs y una corriente de investigación civil, militante y académica, persigue desvelar las mitificaciones y visiones deterministas y descontextualizadas que se re-producen a la hora de estudiar las redes tecnológicas. Para cuanto antes, desde el conocimiento crítico, comenzar a “reinventar Internet, descolonizarla y transformarla en una verdadera esfera pública. Sobre la base de Mahatma Gandhi, que cuando se le preguntó ¿qué piensa de la civilización occidental?, respondió: creo que sería una buena idea. Podemos decir hoy: los medios de comunicación social serían una buena idea si se tratara de público verdaderamente libre. Los medios de comunicación social son posibles, pero por el momento siguen siendo una *blochiana* que aún no son.” Fuchs (2014b). Internet y los medios tecnológicos de comunicación están inevitablemente interponiéndose en las diferentes actividades humanas; prácticas de razonamiento y disquisición, lectura, interpretación y expresión, organización social y política, ocio, consumo y producción, relación y comunicación interpersonal, experiencias afectivas y sexuales, expresión artística-cultural, científica, etc., afectando a todas las dimensiones de la existencia. El ciberespacio da lugar a una vida distinta (una “segunda vida”), siguiendo a Lessig (2009: 147). Pero igualmente, los sujetos y la sociedad con sus diferentes acciones, disposiciones y asimétricos campos de fuerza colaboran en

la construcción de los *media* y el ciberespacio. Esta relación dialéctica, compleja y contradictoria entre la tecnología y la sociedad queda patente a lo largo de la exposición teórica y empírica de los diferentes trabajos analizados por Fuchs, siguiendo la estela de la filosofía crítica de la tecnología de Feenberg (2002, 2011).

Fuchs (2014) muestra que conceptualizaciones como *sociedad de redes* o *sociedad de la información* de Castells, nos hacen pensar que hemos entrado en un nuevo tipo de sociedad. Invisibilizando, desde sus categorías conceptuales y analíticas, las problemáticas de exclusión, desigualdad y dominación que suponen un modelo espacial-temporal transnacional vinculado a un régimen flexible de *acumulación por desposesión*, a cambio de mostrar las redes digitales como algo inmóvil. Éste paradigma no logra mostrar la negatividad y el carácter de clase de estos cambios, descuidando así nociones fundamentales como dominación, explotación, poder e ideología, Fuchs (2008). De este modo Fuchs habla de capitalismo informacional transnacional o global, con el objeto de subrayar la dialéctica de continuidad y discontinuidad, y el rol de la información y los nuevos medios tecnológicos de información y comunicación en el mundo. En el modo informacional del capitalismo la plusvalía y la acumulación de capital se expresan cada vez más en mercancías *inmateriales*, y en *trabajo cognitivo, cooperativo, comunicativo y afectivo* (siguiendo en esto a Hardt y Negri). Desde este punto de vista la acumulación de capital, poder y capacidades a escala mundial están intensamente arbitradas por las *tele-redes*.

“Internet y los medios de comunicación son el espejo de las estructuras de explotación y opresión de energía que encontramos en la sociedad contemporánea.” Fuchs (2014: 202-204). Es por ello que la famosa *brecha digital* no es digital, se trata del reflejo de la estructura de clases sociales (etnias, sexos-géneros y capacidades, añadido) del capitalismo informacional transnacional.

Para ello el autor aporta múltiples datos que manifiestan desequilibrios geopolíticos y sociales en el uso de las *tele-redes*.

Las redes tecnológicas transforman los medios de producción y sus relaciones, el conocimiento se produce, comparte, distribuye y consume con la ayuda de los *media*. En esta dinámica dialéctica, el conocimiento y la tecnología se reafirman mutuamente.



En torno al discursos de la *sociedad de la información* también aparecen otros teóricos y popes que resitúan al conocimiento en el centro de la organización empresarial, apareciendo con ello la noción de *sociedad del conocimiento*. Drucker (1969, 1993) es el creador del concepto de *trabajador cognitivo o del conocimiento*,

para más adelante formular la encarnación lingüística de *sociedad del conocimiento*. Drucker es la cabeza fundadora del *management* -gestión empresarial- como disciplina, junto a los japoneses Nonaka y Takeuchi (1995) principalmente, y cuyas repercusiones llegan reproducidas en múltiples formatos y esferas hasta nuestros días. Muchos eslóganes, preceptos y lemas de nuestro presente complejo, *post-mediático* y difuso, son producto de estos artífices del *management*, se cuelan en los diferentes discursos mediáticos, políticos y sociales. Convirtiéndose en muchos casos en fundamentos, principios y líneas de acción de agendas, proyectos y organizaciones políticas o sociales. Valga el insigne mandamiento o mantra de Drucker *Lo que es medible, es mejorable* (lo digo de memoria) y sus efectos expansivos sobre la vida, el cuerpo, la institución de la evaluación-auditoría y las políticas públicas en materia de educación, salud, seguridad social, entre otras esferas de la sociedad postdisciplinaria o del control. El nuevo imaginario de la *sociedad del conocimiento* o *cognitiva*⁸⁰ supondrá un marco hegemónico que reglamentará cada una de las reformas de la política educativa y social, reconvirtiendo con ello -a escala regional y global- al viejo capitalismo industrial de occidente (deslocalizadas sus manufacturas a las periferias del sur y este) a capitalismo cognitivo e informacional. Asimismo, y en paralelo al declive del socialismo⁸¹ como bloque de oposición al capitalismo, y con la mudanza del modelo capitalista asciende la nueva retórica de la *innovación social*⁸². Despojado esta vez de lazos con las transformaciones sociales vinculadas a la conquista social de

⁸⁰ *Sociedad cognitiva* según el lenguaje en pleado por la Comisión Europea (1995). Aunque visto el último presupuesto general del estado español, más bien que a una economía del conocimiento parece que aspiráramos a una economía del turismo residencial, de sol, playa, junto a una nueva burbuja inmobiliaria y de servicios para el alto consumo. El CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas) ha perdido más de 1.700 investigadoras(es) en los últimos seis años. El comportamiento es muy distinto en el campo militar, cuyas empresas, en la práctica, reciben a través de las partidas de I+D+i financiación para fabricar el armamento que luego venden al Ministerio de Defensa, Bayona (2017)

⁸¹ Ref. a Tronti en otra página

⁸² La nueva gramática de la innovación social bebe de la necesaria *destrucción creativa* del economista de la escuela de Viena Schumpeter (1983) y su obra de 1942. El concepto describe el proceso de la innovación de la economía como el fenómeno en el que las nuevas empresas/productos/modelos destruyen viejas empresas/productos/modelos provocando como resultado último crecimiento.

derechos del trabajo o de redistribución de la renta, o de intensificación y ampliación de la democracia, o de defensa de las libertades y derechos de las mujeres, o de protección del medio ambiente y reducción de la contaminación y del cambio climático. Asociados a estos imaginarios simbólicos aparecen otras narrativas como la *economía (sociedad) del aprendizaje* y la *nueva gestión empresarial* de las políticas públicas a través de diferentes mecanismos de *gobernanza*, relacionándolos del mismo modo con *competencias* y valores en el o la agente *empresarial, empleable o empresariabilizable* como; la *creatividad*, la gestión de las *emociones* (Illouz, 2007), la *orientación a resultados*, la capacidad de *adaptarse a situaciones de cambio y estrés, flexibilización*, todas ellas forjadoras de un nuevo sujeto en ciernes (Boltanski y Chiapello, 2003). Esta nueva y enmarañada gramática discursiva de la *innovación social* y el cambiante imaginario del *management*, carece en la inmensa mayoría de las ocasiones de suelo ético-político alguno, pero azuzado de la ideología más poderosa de todas las ideologías, *la ausencia de ideología o neutralidad*. “Lo que encontramos en muchos de los trabajos sobre innovación social, generalmente los más difundidos en la *doxa mediática*, es una visión de la innovación totalmente despolitizada, pragmática y economicista, desconcertantemente alejada de cualquier idea de conflicto social, divergencia de intereses o actores sociales con diferentes estrategias y prácticas. Se trata de un mero significante vacío (Laclau, 1996), en el que un término poderoso como es el de la *innovación* (y asimilado a palabras atractivas como *conocimiento* o *creatividad*), carece de un significado consensuado socialmente, con lo que es definido, de forma inestable, por parte de los discursos de los actores hegemónicos, que resaltan la necesidad de mantener el progreso económico; para ello se requiere una transformación de las políticas públicas, una reorganización del trabajo en las empresas y un cambio de la mentalidad de los individuos.” Alonso y Fernández (2013: 116)

Los tres vectores que estimulan la economía capitalista son la productividad, la

competitividad y la innovación, y para ésta lógica las denominadas *tecnologías de la información y comunicación* representan un papel protagonista⁸³. El Consejo Europeo, en Lisboa del año 2000, fijó para la UE el objetivo de convertir su economía, antes de 2010, en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”⁸⁴. La máxima neoliberal abraza el paradigma tecnocrático, dentro de una noción borrosa de *sociedad planetaria informacional* las TIC sirven para -entre otras- “mejorar la *competitividad* e impulsar la *innovación*, la *eficiencia* y *modernizar* ámbitos tan diversos como la educación”⁸⁵. La *acumulación por desposesión*⁸⁶ implica la mercantilización de bienes comunes y sectores públicos como el sistema escolar (la sanidad, los servicios sociales, las pensiones, el agua, la energía solar, los recursos forestales, etc.) en perjuicio de la mayor parte de las clases sociales y los pueblos condenados, ámbitos de cierta garantía social que hasta un tiempo eran bienes cerrados al mercadeo. Tampoco se puede desgajar el desarrollo y expansión de las TIC del interés de un conjunto de grupos de presión en alza, en un contexto de mundialización económica y ficcional expandida por la maquinaria de las telecomunicaciones.

Desde el análisis contemporáneo del comportamiento a largo plazo de la economía mundial, Martínez González-Tablas (2007) establece cuatro fuerzas que configuran nuestro tiempo: la dimensión ecológica, el rol de las TIC, la mundialización económica y la financiarización. La trascendencia de las TIC viene de la capacidad que presenta la corriente informacional para inducir un nuevo modelo tecno-económico, afirmando que puede explicarse la emergencia de la *empresa-red* o el afianzamiento de un *sistema de producción integrado a escala planetaria*. M. González-Tablas describe las consecuencias en las organizaciones

⁸³ “las fuerzas que impulsaron que impulsaron la globalización sólo pudieron desencadenarse porque tenían a su disposición la capacidad de conexión en red global que proporcionan las tecnologías digitales de comunicación y los sistemas de información” Castells (2009: 51).

⁸⁴ En (http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_es.htm). Consultado 2/2/2012.

⁸⁵ Extraído de (http://ec.europa.eu/information_society/tl/research/index_es.htm). Consultado 2/2/2012.

⁸⁶ Para más ver Harvey, D. (2007)

empresariales, la desigualdad social creciente y la división internacional del trabajo que están provocando su asentamiento masivo.

Si no aplicamos la problematización por medio de la pedagogía de la pregunta y con cierta filosofía y pensamiento de la sospecha, “cuando nos encontramos ante una realidad nueva, hay dos estrategias básicas para enfrentarnos a ella. Una consiste en decir *esto es como esto otro*. Es lo que se conoce como metáfora. La otra consiste en fijarnos en algún aspecto de esa realidad o de lo que la rodea y utilizarlo para representarnos el todo. Eso es la metonimia.”⁸⁷ Asumir como todo una parte puede llevar al terreno resbaladizo de partir de presupuestos fallidos, pensar que la *información* (mucho menos el *conocimiento*) y la *comunicación* (mucho menos *comunicación interpersonal*) se dan de modo natural por medio de las *TIC* es una *ilusión* nada conveniente. Acaso esta metonimia haya provocado tanta polarización en los debates, situando en un lado a la romántica tecno-filia y en otro a la descreída tecno-fobia, no avanzado hacia terrenos más fértiles para la apropiación crítica-creativa, la autonomía tecnológica y la definición de un proyecto coherente donde tengan cabida las herramientas telemáticas.

Las tecnologías digitales de transmisión y conexión no facilitan (ni generan) por sí mismas información directa y primaria (la mayor parte son resultados elaborados), información rigurosa, reflexiva y no necesariamente información rica. Su potencial es la gran escala cuantitativa que suponen, pero no indispensablemente cualitativa⁸⁸, y pasar por alto éste común error puede llevar a unas y otros a determinismos y triunfalismos inconsistentes. El número y la cuantificación son centrales en un tiempo caracterizado por el ascenso de valores y mecanismos quantitocráticos y de medición (el *BigData*), la digitalización, *googleización* y aceleración de la vida, las noticias reiteradas por

⁸⁷ Bustos, A. En (<http://blog.lengua-e.com/2011/la-metonimia/>).

⁸⁸ El propio Zuckerberg ha declarado que los *post* de Facebook “premian la sencillez y desincentivan los matices”. Bergstein (2017)

los media, la *cultura de masas* (pornografía y violencia mainstream a la cabeza), la *video-cracia* y los datos cocinados inundan las *webs* con mayor tráfico. En una Internet copada por los monopolios y grupos mediáticos más poderosos y exitosos es minoritaria la información útil, profunda, fiel al valor de la certeza y lucidez. En último término son las personas las que producen las ideas, los debates, las prácticas y los asuntos en los que indagar, aunque ello no signifique que ante la maquinaria mediática el ser humano no se vea dominado, hostigado e impulsado por actividades y pasividades escasamente investigadas.

La restricción, judicialización y criminalización de Internet y las telecomunicaciones suponen un atentado a la libertad de información, expresión y comunicación. Casos como *Wikileaks*, suspensiones de línea de telefonía móvil y de redes sociales digitales en la primavera árabe, la penalización por el Mº de Interior español por convocar acciones que alteren el orden público por medios de comunicación con la conocida popularmente como *ley mordaza*, y la reglamentación de acuerdos internacionales como el ACTA⁸⁹ -el SOPA en EE.UU de América- implican un claro atentado a los derechos sociales y políticos por parte de gobiernos y corporaciones. La gobernanza internacional de Internet se aleja de un bien común global para los Derechos Humanos y la justicia social, con desiguales realidades entre regiones y países. La redistribución del poder exigirá intervenciones apropiadas en todos los niveles de la gobernanza de Internet. Un reto más para la sociedad y la educación basada en la cultura de la reinención democrática, será velar por el derecho a una Internet abierta a la información, expresión y comunicación, garantía de derechos y libertades.

⁸⁹ Para más ver <http://www.stopacta.info/>.

En tiempos y espacios de digitalización y conectividad intensiva la *infoxicación*⁹⁰ y la *distra-atención*⁹¹ virtual como hábito-automatismo hace imprescindible una cultura de contención equilibrada de los tiempos y espacios, serenidad, actitud crítica y creativa ante las TIC. Necesitamos “una re-conceptualización mucho más amplia de qué queremos decir con *alfabetización* en un mundo cada vez más dominado por los medios electrónicos” (Buckingham 2006: 8). Quizá sea pertinente ampliar la perspectiva y recoger la conceptualización de *ecología mediática*, siguiendo a McLuhan y Postman, para partir de dos dimensiones sin olvidar a ninguna de ellas. Una es que los medios constituyen un entorno (*medium*) que transforma nuestro modo de percibir, aprender, conocer y comunicar. Y otra es que los medios son organismos que habitan en un ecosistema complejo donde también participamos todos nosotros y nosotras como personas, relacionándonos unos y otras entre sí. Esta segunda dimensión esta sin duda por explorar y de algún modo exige “nuevas reglas y microestrategias de aprendizaje que traten la experiencia textual –y no únicamente a los medios- como parte de la creación de nuestro propio sentido, y cómo crearlo juntos” Kendall y McDougall (2012: 28). Quizá a partir de esto tomemos el desafío de profundizar sobre las mediaciones investigadoras y pedagógicas que llevamos a cabo, ante una inflación procedimentalista e innovadora vacua de la educación, para dotar de sentido y resituar los saberes y sus prácticas de producción como un campo histórico en disputa permanente.

La red digital y los dispositivos telemáticos tienen una capacidad de escala mundial hasta ahora inimaginables, su gran poder no escapa a su éxito en una contemporaneidad donde el valor de la velocidad, el quererlo todo (y nada) y la inmediatez generan una idolatría patológica hacia las novedades. Favor a las hiper-producción de las tecnologías de conexión-pantallas y el internet de las

⁹⁰ *In(f)toxicación* por exceso de información que lleva a aumentar los obstáculos para discriminar lo superfluo y lo falso de lo importante y verdadero, diluyendo entre todo un océano virtual las fuentes fiables de información, basado en Mayos y Brey (2011)

⁹¹ Término acuñado por IPPolita (2012)

cosas, se inmiscuye en la vida, las relaciones y organizaciones sociales-escolares una dinámica de la novedad permanente, del modernizarse -innovar- o sucumbir. Tenemos una patología propia de esta contemporaneidad y de las ciencias sociales que es dejarse arrastrar por una lógica de dominación desarrollista, que impulsa el cambio, la novedad y la aceleración constante. Provocando en cualquier objeto o acto social, educativo, relacional, científico, cultural o moral, así como las identidades de la propia persona el efecto perecedero. Sin embargo, para la perspectiva contemporánea del tiempo, la aceleración general de la obsolescencia es un espejismo más, llevando sólo la mitad de la verdad, como nos muestra Valdecantos (2015). Al igual que todo periodo, el tardo-moderno se comprende a sí mismo como una confusa mezcla de inmediateces, innovaciones, prórrogas y demoras, pero, más que cualquier otra etapa histórica, el presente guarda una enorme cantidad de pasado comprimido en cada efímera novedad. Podemos decir entonces que formación no es ni mucho menos actualización o entrenamiento (*coaching*), como nos quieren hacer ver los adalides de la teoría del *capital humano*.

Vivimos en un mundo que ignora las consecuencias cognitivas, comunicacionales, medioambientales, económicas, relacionales, educativas, creativas, médicas y sanitarias, políticas que generan la tecnologías que producimos. Una complejidad difícilmente de digerir en un mundo ardiente de conexiones y estimulaciones que multiplica el crecimiento, la velocidad, instantaneidad, la información y las imágenes. Cada vez más conectados a lo virtual y más desconectados de la realidad. Una invasión de ficción electrónica y tele-comunicativa que no deja espacio para la imaginación, provocando mayor confusión y soledad en la vida de las personas, la capacidad de los medios produce difundiendo cataratas de ficciones⁹², provocando la sensación

⁹² Hedges (2009) hace una ácida crítica al panorama cultural de la sociedad norteamericana, mostrando un imperio de la ilusión: la ilusión del amor, la felicidad, la cultura, el saber y la nación, ante el excesivo y no real, pero sí significativo, fin de la literatura y el triunfo del espectáculo.

de agotar la realidad, e invisibilizar cualquier opción de disidencia y debate real, nos exhorta Augé (2010). Ante la desproporcionada relación entre creación de saber y capacidad de asimilación individual y como reacción ante tanto ciber-entusiasmo, hay quienes dibujan una sociedad de la ignorancia o de la incultura, como muestran Mayos y Brey (2011). Una sociedad repleta de desigualdades y rupturas sociales que generan los procedimientos digitales virtuales requeridos por la economía de consumo informacional y del conocimiento. Un orden tecnocrático de especialistas que no se distrae por la comprensión de los problemas fundamentales, las cuestiones primeras del pensamiento de la humanidad, el imperio tecnocrático excluye al cuerpo de trasnochados generalistas.

Como decíamos, las metonimias -tomar una parte como un todo- conlleva riesgos que no nos permiten mirar con transparencia la realidad. La sociedad de la información no es tal, aunque si asumimos la revolución tecnológica habida y presente, pero más bien es la sociedad post-mediática, compleja de la hiperconexión (sobre-cargada) o de la des-información, del mismo modo que una economía del conocimiento (o de los saberes productivos) dentro de un capitalismo cognitivo desigual que quiere convertirse por acto de magia en una sociedad del conocimiento, cuando ante tal confusión más bien podría aspirar a un conocimiento simulado.

La teoría crítica de la tecnología ofrecer un planteamiento y análisis para no dejarse atrapar por la red de determinismos, ciber-fetichismos y tecno-fobias. "La tecnología no es una variable independiente, sino que es co-construida por las fuerzas sociales que organiza y da rienda suelta" (Feenberg y Friessen, 2011: 3). Internet es un ente en evolución permanente, es una tecnología no definitiva, por ello la controversia se mantiene entre el polo que señala la dominación y el polo que considera la liberación. Internet es un entorno indeterminado, que abre la posibilidad de crear y transformar por parte

de cada una de las personas y los grupos sociales, pero también por los estados y las corporaciones. Utilizando la mirada *nietzschiana* de concepción de la vida como campo de batalla, “la tecnología no es un destino sino el escenario de una lucha. Es un campo de batalla social (...) en el que pugnan alternativas civilizatorias” (Freenberg, 2002:15). Es este campo, en Internet, concitan diferentes experiencias y de comunicación mediada, siendo un proceso complejo que aglutina lo material y lo simbólico, la tecnología y la vivencia, el sistema y la acción, la restricción y la agencia.

Por tanto, partiendo de la teoría crítica y del constructivismo de la tecnología que nos ofrecen Feenberg⁹³ y otros, no podemos analizar la cultura y sociedad con categorías estanco como las de nativos digitales, generación arropa o similares, iniciada por Prensky (1991). Ni tampoco desde reduccionismos y celebraciones vacuas como las de Jenkins y Thorburn⁹⁴ y otros. Internet y los *medios eléctricos*, capaces de transformar los mensajes y contenidos, (como decía McLuhan en 1964 (1996)), están llenos de atribuciones desmesuradas, reproducidas de modo en multitud de formatos y narrativas. Espejismos como libertad, democracia, colaboración, cultura participativa, innovación y esfera pública van acumulándose en los sentidos comunes. La aceptación de teorías deterministas, el cortoplacismo y el sobrevalorado don de la rapidez no permiten trascender las inmediatas aspiraciones del beneficio, equivocando con facilidad la notoriedad con el ser o la potencialidad con la verdadera apropiación crítica y capacidad autónoma de uso y trascendencia de los medios de tele-comunicación social. Del mismo modo hoy, los derechos de privacidad actuales favorecen la privacidad de la élite financiera y política, frente a una

⁹³ El objetivo de la teoría crítica de la tecnología es la transformación de la misma, Feenberg (2002)

⁹⁴ Jenkins y Thorburn (2004), reducen y simplifican la participación y colaboración de sus significados materiales y socioculturales, escindiéndose de la teoría de la democracia participativa. Se obvia el rol

economía de acumulación de datos e hipervigilancia⁹⁵ y control individual desproporcionada.

Estas visiones provocan homogenizaciones y generalizaciones que no permiten comprender ni hacer aflorar toda la ingente pluralidad de situaciones, experiencias y usos según pueden ofrecernos categorías de análisis como el género-sexo, la desregulación del mercado laboral, la etnia, la clase social, el capital social, escolar-cultural o simbólico. Del mismo modo que herramientas conceptuales que desarrollaremos a lo largo de la investigación: campo, ecología mediática. Ni tampoco desde macro-teorías socioantropológicas que desprecian toda la singularidad e historia encarnada, con sus conflictos y contradicciones, en las personas y sus relaciones tales como *sociedad líquida, fragmentaria, del conocimiento* pues no deja de ser una caracterización simplista y falsa. Pues somos personas sujetas en mayor o menor medida a reglas, costumbres instituciones regulados a su vez y en relación con otras entidades tradicionales y nuevas. De algún modo la familia, los medios, la escuela, las instituciones, la publicidad-el marketing, el ocio y sus múltiples dinámicas dentro y entre ellas nos hacen tener trayectorias de vida con cierta consistencia. Ciberfetichismo es una forma de utilizar la tecnología como reflejo, es decir como un retratarnos permanentemente que nos devuelve una imagen fría, sumisa y autista, cuya retroalimentación suele caer en un reconocimiento cuantitativo del me gusta, generando ciertas dependencias y automatismos patológicos.

central de la propiedad, el control, la vigilancia y la represión en ascenso, y una democracia participativa es lo contrario a una monopolización de la propiedad y el control.

⁹⁵ Sobre vigilancia e Internet véase el completo estudio de Fuchs, Boersma, Albrechtslund y San doval (2011)

Internet y las tele-redes son un escenario de re-invencción y campo de batalla, en cualquiera de los casos con una gran diferenciación de usos, capacidades, alfabetizaciones y control de códigos, lenguajes y tecnicidades.

CAPÍTULO 4

MAPA DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

“El asunto de la pedagogía es, al fin y al cabo, entretelado con los asuntos implicados en ser y hacerse humano” Haymes (2006: 187)

“La apuesta es, antes bien, que esas experiencias, esa educación animen a aquellas y a aquellos que las han tenido a lo largo de toda su vida, aun cuando hayan olvidado la mayor parte de lo que vivieron o descubrieron. Es forjar un arte de vivir cotidiano que escape a la obsesión de la evaluación cuantitativa, es forjar una atención. Es llegar a componer y preservar un espacio muy diferente que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado” Petit (2015: *último párrafo del Prólogo*)

“Imposibles en tanto que... siempre nos encontramos con un ‘en más’, con un plus, con un resto heterogéneo que ninguno de los lazos sociales en juego pueden terminar de reabsorber. Dicho de otra manera, gobernar, educar y psicoanalizar constituyen ámbitos irreductibles a los dispositivos de evaluación que pretenden reducir el vínculo social al par: problema-solución.” Alemán (2011)

La pedagogía es una disciplina normativa -orientada al *deber ser*⁹⁶- y por tanto problemática, permanentemente cuestionada y repensada desde su propia naturaleza, perspectivas, sentidos y contenidos, pero también no exenta de preguntas y críticas desde fuera, exigiéndola a cada paso explicaciones y argumentos por su propia existencia (Viñao, 2016). Es cierto que vivimos un

⁹⁶ “La pedagogía no es sólo didáctica, sino que en sentido último es un componente esencial de la filosofía política, pues es un modo de organizar la sociedad y de incorporar al *ser humano* a la *vida civil*” McClintock (1971: 22), respecto a la lectura pedagógica que hace de Ortega y Gasset; quien decía –a su vez- que la pedagogía es pura sofística, en Lerena (2005: 542). El pedagogo italiano afirma en su clásico tratado que «el pedagogo o es filósofo o no es nada, y la pedagogía se identifica con la filosofía, que tiene también como específico objeto de estudio al proceso formativo de la realidad» Morando (1961: 252-253).

presente de excesiva inflación *tecno-pedagógica* en las instituciones escolares, así como en otros espacios de formación en expansión, es decir una deriva tecnocrática de la misma guiada por un exceso procedimental-eficientista hacia la gestión, la evaluación, acreditación y el control del currículum. La pedagogía o el campo de las ciencias de la educación sometida a este *dictum* de la calidad, eficacia, estándares, excelencia y a la joya de la distinción; la *evidencia empírica* tallada por la pléyade de la comunidad científica internacional y los índices de impacto, desprecian la naturaleza política y moral del para qué, en función de qué, así como las singularidades, significaciones y fundamentos contextuales. Este discurso cientificista de la pedagogía tomada como práctica quirúrgica universalizable, obvia la visión transdisciplinar, relacional, problematizadora y compleja que exige una comprensión medianamente matizada del universo educativo y escolar. Es necesario y urgente por tanto “salir del cascarón disciplinar... trabajando en varios frentes (...) diferentes temas⁹⁷ y diferentes maneras de abordarlos o exponerlos en función del contexto” Viñao (2002: 250), vincularlos con materias afines y con debates interrelacionados para poder empezar a comprender la multi-dimensionalidad del campo educativo, escolar y sus variados actores y posicionamientos. En caso contrario nos distanciaremos de un paradigma complejo y plural, dando tumbos con, “una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. De esta manera los desarrollos disciplinarios de las ciencias no sólo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la *superespecialización*, del enclaustramiento y de la fragmentación, del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera” Morin (2002: 14-15)

Del mismo modo y en virtud de una justicia cognitiva y democrática amplia, se hace imprescindible tamizar y repensar los presupuestos epistemológicos,

⁹⁷ O como No voa (2015) dice, abrir las temáticas y metodologías para los y las historiadoras de la educación.

teóricos y metodológicos para que emerjan las experiencias desplazadas y los saberes negados (Smith, 2012), por una firme *razón universal* que obvia toda la memoria y práctica de la cara subalterna. Oscureciendo cualquier brinza que ponga en cuestión los intereses ocultos o explícitos de la agenda de investigación, o se salga de los occidentalizados parámetros de colonialidad (externa e interna⁹⁸), androcentrismo y clasismo del saber. Se trata entonces de que la colonialidad del género, del lado de la discusión sobre interseccionalidad, resitúe a la persona como agente de su propia historia (Lugones, 2008). Del mismo modo que sabemos hoy como personas que transitamos, habitamos y vivimos en diversidad de narrativas, códigos, formatos, entornos y que ello nos exige como investigadores(as) y educadoras(es) habilitar lugares en los que esta multiplicidad de géneros y marcos sean capaces de hibridar desde un sentido individual y compartido. “La escuela deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pero desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro” Martín Barbero (2003: 80)

Estas nuevas formas de gobernanza escolar y de disciplinamiento de los métodos y las pautas de la educación, provocan efectos diversos de adaptación, continuación, conflicto y transición de la práctica educativa. A lo largo de este capítulo se desarrollan los caminos que se trazan en el pensamiento pedagógico y la práctica educativa, frente a este torrente tecnocrático. Igualmente desarrollaremos un mapa que delimite y explique la coyuntura sustancial y reciente de la educación y, más concretamente, de la continua degradación y polarización del sistema educativo, en tiempos donde el capital y los estados

⁹⁸ En el sentido de doble reflexividad que nos ofrece Dietz (2003) para los procesos internos *emic* de la investigación, sus participantes y colaboradores epistémicos y respecto a procesos más macro y externos de la teoría, metodología y las herramientas conceptuales, *etic*.

neo-liberales desposeen y vacían ilimitadamente las instituciones democráticas. Siguiendo la metáfora de Freinet (1979) en tiempos de *ni pan, ni rosas*.

4.1 Las sendas del pensamiento pedagógico y la práctica educativa

“Vuestros(as) niños(as) tienen necesidad de pan, del pan del cuerpo y del pan del espíritu, pero todavía tienen más necesidad de vuestra mirada, de vuestra voz, de vuestro pensamiento y de vuestra promesa. Les hace falta sentir que han encontrado en vosotros y en vuestra escuela la resonancia que da un sentido y una finalidad a su vida. Tienen necesidad de hablar a alguien que les escuche, de escribir a alguien que les lea o les entienda, de producir algo útil y bonito que es la expresión de todo cuanto llevan en ellos de generosos y superior.” Freinet (1979: 135)

“Sólo Momo sabía esperar tanto y entendía lo que decía. Sabía que se tomaba tanto tiempo para decir nunca nada que no fuera verdad” Ende (1995: 36)

Con las posiciones de Illich (2011, 2012), Reimer (1973) y la pedagogía de Freire (2005, 2002, 1999) sabemos que la educación no es el resultado de la enseñanza, ni mucho menos aquello que acontece exclusivamente en el sistema educativo. Illich (2011) elaboró una crítica negativa a la maquinaria escolar, tanto en las sociedades socialistas como al otro lado del telón de acero en las sociedades de consumo, pues ambas variantes políticas forman parte de una misma dominación industrial en permanente expansión, Illich (2012). La obra del polémico pensador crítico impugna primeramente a la iglesia, pero también a grandes instituciones de la modernidad y del estado de bienestar: la escuela, el modelo industrial de producción, el sistema médico, el consumo elevado de energía, el tránsito, el trabajo productivo y no creador. Puede considerarse dentro de la corriente anti-desarrollista y ecologista, crítico del progreso basado en el crecimiento-consumo fue un precursor del decrecimiento y un firme defensor de la ecosofía. Según Illich hay un mito que consagra la necesidad de

la escolarización obligatoria, se fundamenta en a más tiempo de escolarización más progreso; más instituciones educativas conllevan mayores índices de desarrollo y crecimiento. Pero este desarrollo-crecimiento concebido como progreso eterno, fundamentado en el consumo ilimitado, nunca llevaría a la plenitud, Illich (2011). Illich, Reimer, Goodman y Holt -entre otros- son en los años '60 y '70 del s. XX los precursores de las *teorías de la desescolarización* que desarrollaron críticas, supuestos y alternativas en torno a la práctica política, sociocultural y pedagógica de las instituciones escolares. Cuestionando después de la 2ª Guerra Mundial al sistema educativo universal, en su afán de desempeñar una gran narrativa moderna, en la promoción de la noción de progreso y la emancipación individual (Igelmo Zaldívar, 2012).

Paulo Freire desarrolla una teoría crítica de la pedagogía a partir de su experiencia de educación popular con los campesinos analfabetos del Nordeste de Brasil. En el golpe de estado militar de 1964 paraliza su trabajo de educación de adultos, para posteriormente sistematizar su práctica en el libro de *La educación como práctica de libertad*, desarrollando sus bases de alfabetización y de la pedagogía concientizadora. Dejando claro, en la prevención de no caer en ilusionismos psicologistas, en el prefacio de la edición francesa (1972) que “la humanización de los hombres (*seres humanos*), es decir su liberación permanente, no se lleva a cabo en el interior de sus conciencias, sino en la historia que ellos deben constantemente hacer y rehacer” Freire (1975). Más adelante Freire propone una pedagogía revolucionaria y política, llegando a redefinir radicalmente, de raíz, el concepto de educación y de saber, proponiendo una teoría del conocimiento entre teoría y práctica, en su relación dialéctica, del mismo modo que entre escuela y sociedad. La contribución de Illich y Freire es fundamental, ambos imponen una discusión de naturaleza política al pensamiento pedagógico, obligándola a no quedarse enclaustrada en los muros de la escuela. Es un llamado a tener que definirse, posicionarse dentro de las diferentes alternativas ético-políticas, económicas e ideológicas. Y

este es un debate y mandato que no podemos obviar en un universo de tecnócratas y expertos de la ideología más eficaz, la ideología de la no ideología o “neutralidad”⁹⁹, dado que su disuasión irá en perjuicio del propio sistema escolar. Pues “una de las principales causas de la desvirtuación, deterioro, ineficiencia y fracaso del sistema de enseñanza reside en el hecho de que intencional y sistemáticamente no se ha querido reconocer su carácter y dimensión políticas.” Gutiérrez (1984: 9).

Es curioso como en el siglo XVIII, XIX y hasta mediados del XX grandes pensadores occidentales tratan la educación democrática dentro de su obra de filosofía política, pero a partir de mediados del s. XX es muy escaso el tratamiento, caben dos excepciones desde diferentes posiciones. Primeramente no podemos olvidar el legado pedagógico escrito en los años ‘60 del pasado siglo de Adorno, arbitrariamente inadvertido¹⁰⁰, por su lucidez al señalar la importancia de la ética, la cultura y los sistemas educativos en la construcción de sociedades democráticas, mostrando cómo a veces también la formación puede conducir a la brutalidad y a la dominación. Aspecto que el nazismo, fascismo o franquismo¹⁰¹ pusieron de manifiesto al promover en las instituciones escolares un adoctrinamiento vestido de una engañosa cultura o conocimiento, a la vez que dificultaba el pensamiento divergente y crítico. Y nos pone sobre aviso para no decaer en el difícil camino de la emancipación-educación, haciendo de la misma impotencia fuente de reflexión y práctica. “Quiero subrayar expresamente este peligro. Y, a decir verdad, por la sencilla razón de que lo que está en juego no es sólo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas, sino el hecho de que cualquier

⁹⁹ No son pocos los estudios y trabajos de investigación en educación que encubren sesgos ideológicos y partidistas, elaborados desde predisposiciones del peor positivismo con grandilocuentes nociones como las de *evidencias científicas*, transfiriendo con textos y prácticas culturales con la lógica de la universalización científica. Para prevenirnos de estos excesos nada como aumentar la perspectiva dialéctica para no desplazar el reconocimiento, la comprensión y el enfrentamiento del conflicto existente entre el compromiso científico y ético-político.

¹⁰⁰ Hasta su traducción por Jacobo Muñoz y editado por Morata en 1998 y en 2002.

¹⁰¹ Ver al respecto Mahamud Angulo (2010)

intento serio de moverlas a la emancipación —evito intencionadamente la expresión "educarlas"—, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias, y de que todo lo malo en el mundo encuentra inmediatamente sus elocuentes abogados, que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado, o ya no es actual, o es utópico. Me gustaría cerrar esta conversación invitando a quienes nos escuchan a reflexionar sobre el fenómeno de lo fácil que resulta la represión precisamente en el fervor de la voluntad de cambio; que los intentos de transformar eficazmente nuestro mundo en tal o cual aspecto específico se ven expuestos de inmediato a la aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia. Es posible que quien quiera transformar solo hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia, junto con su propia impotencia, en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace” Adorno (1998: 126-127).

Por otro lado tenemos la dimensión política deliberativa de la democracia que propone Amy Gutmann (2001). En su libro deja patente la prioridad que ha de tener la educación para la democracia dentro del programa educativo, “en sociedades democráticas la educación política (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública” Gutmann (2001. 74). Toda educación democrática se basará en una teoría política explícita o implícita que suponga un modelo de democracia. De este modo Gutmann (2001: 37-96) diferencia dos clases de democracia. De un lado el punto de vista *libertario*, que no dan valor ni función a la educación ciudadana como tal, y en la postura extrema esta la visión *conservadora*, que concibe la educación ciudadana como defensa de una nación. En medio de ambas posturas se encuentran concepciones de la educación que están centradas en la formación de una ciudadanía crítica, y dentro de esta conceptualización crítica aparecen la óptica

deliberativa y la agonística o radical. Nuestra postura acogerá ambos modelos (deliberativo y radical) que desemboquen a su vez en una democracia transformadora, desde propuestas participativas y de iniciativas que partan de los comunes.

Es posible por tanto, encontrar puntos de conexión que posibiliten una mirada procomún de la educación democrática, considerando de una parte al conflicto como una de las bellas artes (democracia agonista), a la par que al acuerdo no definitivo y al *consenso mínimo conflictual* (democracia deliberativa) como otras de las bellas artes a tener en cuenta. Para Gutmann y Thompson (2004) el consenso no es un lugar definitivo en el camino deliberativo, no obstante, manifiestan que tampoco la deliberación se puede extender eternamente pues la política en algún punto requerirá de tomar decisiones. De otra banda Mouffe (2012) reconoce que los consensos son constitutivos de la vida política, sin embargo, sostiene la sospecha hacia él, en tanto que siempre explican alguna forma de exclusión, por lo que deben ser concebidos como incompletos e inacabados y que de algún modo necesitan de la naturaleza del disenso de lo político¹⁰². “Aunque el consenso sin duda es necesario, debe estar acompañado por el disenso. Es preciso que exista consenso sobre las instituciones que son constitutivas de la democracia liberal y respecto de los valores ético-políticos que deberían inspirar la asociación política. Pero siempre va a existir desacuerdo en torno al significado de esos valores y al modo en el que deberían implementarse. Este consenso siempre será, por lo tanto, un *consenso conflictual*” Mouffe (2014: 27).

Uno de los requisitos de la perspectiva deliberativa de Gutmann es la aceptación de que las sociedades democráticas actuales se caracterizan por tener diferencias sustanciales de opinión entre las personas, a partir de las

¹⁰² Mouffe (2007) distingue la política, como aquello que exige administración y por tanto acuerdos y consensos, de lo político como situación que exige conflictividad, antagonismo (amigo/enemigo legítimo) y disenso.

mismas se organizan en una pluralidad de colectivos con identidades diversas (Gutmann, 2001). Tal condición es la causa del desacuerdo que hace ejecutable la deliberación; motivo por el cual, “el pluralismo es un valor político importante en la medida que la diversidad social enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestro entendimiento de las diferentes formas de vida” (Gutmann, 2001, p. 52). Tanto la óptica agonística de Mouffe como deliberativa de Gutmann no consideran a la política como algo inmutable a su propia dinámica, Mouffe insiste en el poder del antagonismo y el disenso expresado de dos modos en la visión radical de la democracia. Por un lado está el abandono de las instituciones para impulsar la auto-organización de la multitud, y de otro la implicación crítica en las instituciones.

“Kant, Durkheim o Dewey contemplaban el tema de la educación democrática como parte intrínseca de sus trabajos de Filosofía política, en la actualidad este tema solo desempeña un papel marginal dentro de la teoría de la democracia de orientación normativa; ciertamente, se cita en ocasiones y se señala en las introducciones como una de las áreas de trabajo de la Filosofía política, pero su explotación, determinación y ejecución se deja en manos de las Ciencias de la Educación” Honneth (2013: 380). En 1927 Dewey (2004) ya anciano, publica un libro donde deja manifiesto el malestar cultural presente en la sociedad del gran sueño americano, evaluando con minuciosidad la crisis de legitimación del aventajado gran experimento capitalista. Dewey fue capaz de visualizar como el capitalismo exploraba los medios de comunicación y los bienes de consumo como una nueva y potente herramienta de control. Como gran valedor de la democracia popular el pragmático filósofo y padre de la escuela moderna, en contra del señoritismo y elitismo epistémico del conocimiento objetivo, no opone la opinión del conocimiento o la rutina de pensamiento, dando cabida a la discusión, el debate y la argumentación de las personas -del público-, en

pugna por un saber donde cada opinión, creencia o punto de vista pudiera ponerse a prueba. Si hoy el filósofo y pedagogo estadounidense abriera los ojos, reafirmaría lo que dijo hace noventa años, pero en un contexto de hiperconexión y de *patologías del semiocapitalismo* (Berardi, 2007): público eclipsado, distracciones y evasiones múltiples provocadas por los medios de comunicación de masas, dificultad de deliberación pública, atomización y fragmentación. No sabemos de los efectos que hubiera tenido, pero quizá -el haber tomado en cuenta su diagnóstico de entonces en serio- pudiera haber frenado el avance de la lógica capitalista en la democracia, la desposesión política de las bases sociales por la acumulación de poder de la oligarquía, los niveles de desenfreno en la espectacularización de la política y la conversión del pueblo en audiencia, sus pantomimas, los juegos mediáticos y los abigarrados discursos y gestos de representantes políticos en su carrera electoral hacia el éxito. Dewey (2004) defensor de una opinión pública no producida por la experticia, ni de una democracia deliberativa concebida como procedimiento técnico-científico, argumenta a favor de una ciencia socializada, discutida y democratizada, del mismo modo que una vida pública participativa y activa, como resultado de la cooperación libre en la elaboración de ideas, en contra de la monopolización por burocracias y calificados. Posteriormente la filosofía freireana tendrá la misma cadencia constructivista, pero asumiendo la necesidad conflictual “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender... Enseñar no existe sin aprender y viceversa” Freire (1999: 24-25).

Llegado a este punto consideramos adecuado concebir una educación democrática capaz de aunar las ideas fuerza de las diferentes visiones de democracia. Asumiendo que el vínculo representativo de las democracias

liberales se está erosionando, más allá del aumento de las desigualdades sociales, la capacidad de autogobierno de los estados está fragilizándose por el dominio de un proyecto global des-democratizante, con la UE o el Banco Central Europeo en la cúspide, y un capitalismo financiero sin límites que no deja más margen a los gobiernos que un régimen liberal y tecnocrático (Sánchez-Cuenca, 2014). Del mismo modo que desde el fin de la 2ª guerra mundial hay una concepción de la *democracia como consenso* –deliberativa-dominante y que nos ha llevado a ir vaciando la propia democracia hasta el estado catatónico de nuestros días. Por un lado acogemos la idea moderna de la democracia deliberativa de la tradición habermasiana y rawliana encarnada en el consenso inconcluso y discutible de Gutmann, el reconocimiento y la cooperación social reflexiva de Honneth (1997, 1999) y dialógica desde las bases de Dewey. También la idea del poder, la diferencia y el conflicto (consenso conflictual) y de la naturaleza antagónica del *enemigo legítimo* de la democracia agonista de Mouffe. Una organización cualquiera, es más democrática cuando abre la posibilidad de pugna entre proyectos o ideas alternativas que, de cualquiera de los modos, comparten un imaginario y unas reglas constituyentes dentro de la democracia liberal. Aunque se asuma la permanente tensión entre lo particular y lo general. Del mismo modo incluimos ideas, herramientas y mecanismos de las *democracias participativas y directas*, así como de las *democracias de iniciativas* (Villasante, 2017).

Estas ideas, diálogos y debates nos permiten configurar una praxis de educación democrática que permita favorecer un proceso de autoconstrucción personal y colectiva. Primeramente, en el sentido kantiano que ofrece Adorno (1993) se facilitará la capacidad de juicio y autodeterminación moral de la persona, aceptando una serie de consensos de naturaleza imperfecta en sus procesos, reglas y mecanismos. Por tanto son acuerdos colectivos en permanente discusión y a favor de la sensibilidad de las diferencias en una

sociedad plural, abierta y que escucha, lee, siente, piensa y participa de su acontecer. Sin caer en un relativismo absoluto que fuera incapaz de condenar visiones discriminatorias o represivas por la condición de género, sexo, étnico-racial, edad, clase social, norma corporal, etc. Dentro de esta mirada procomún de la democracia se facilitarían procesos de aprendizaje assemblearios propios de la democracia directa, para aprender a hablar y discutir en público, defendiendo una idea y argumentando un proyecto concreto. Del mismo modo se incluyen mecanismos de traducción y reglas de rotación de cargos, control, audiencia, consultas, grupos de trabajo y delegación en comisiones o grupos de iniciativas desde las bases. Una educación democrática ha de acoger lo mejor de cada una de las modalidades políticas de la tradición democrática, para avanzar en la construcción de un *ethos* democrático deliberativo, radical, participativo, directo con capacidad para tomar iniciativas y llevarlas a cabo organizadamente. Porque la *ciudadanía* no es una situación de partida dada, “la *ciudadanía* -*agencia*- se conquista ejerciéndola” (2004, Asamblea por la Regulación sin Condiciones). Y porque ese ejercicio político democrático diario, con capacidad para transformar y mejorar las diferentes esferas sociales, se ve contenido –en el mejor de los casos- por una política mediática y representativa en donde no hay espacio para el conflicto y lo que debiera ser una radical y extensa participación queda monopolizada o devenida a signo en el arder de las redes. Si el 15M supuso un acontecimiento que abrió un ciclo político constituyente es por todo lo que tuvo de convivencial, hoy nos encontramos con un campo político donde la lucha social y las instituciones han quedado prácticamente desarticuladas. Y no podemos olvidar que sin el vínculo de las mismas, hablar hoy de cambio social o transformación es una quimera en un contexto de capitalismo global financiero en expansión, que ha fragilizado la capacidad de redistribución económica del estado. La democracia política, económica y cognitiva-cultural exige igualdad de las oportunidades, de la riqueza material y de las capacidades para ejercer e incidir en las decisiones

políticas. Es decir, en lo concreto la democracia ha de superar la vertiente liberal, en su mejor de las versiones deliberativa o agonista, para explorar nuevas formas de democracia directa, participativa, de iniciativas y transformadora, pues la democracia, hablando claro, se basa en “la distribución-disolución social de toda forma de poder, la igualdad radical en la participación política y en la distribución de la riqueza, el reconocimiento del poder constituyente como la fuente raíz de la democracia. Es por ello que pocas tareas son hoy más urgentes que las de recuperar, actualizar y probar nuevas formas de tan vieja palabra” Rodríguez (2013: 209). El modelo de educación democrática que defendemos debe por tanto desarrollar estas capacidades para ejercer y redistribuir radicalmente la participación en cada uno de los procesos de la construcción colectiva: diseño, proceso, toma de decisión y evaluación del proyecto educativo.

Ante el totalitarismo *jotacerrista* de la formalización lógica de las ciencias naturales y sus mecanismos de evaluación, las ciencias históricas (sociales), no experimentales, no debieran avergonzarse tratando de parecer lo que no son. Como declara Passeron (2011), el conocimiento de las ciencias sociales es radicalmente contextual, producido en virtud de análisis empíricos concretos, lo que implica la imposibilidad de universalización y la generación de leyes como si de la naturaleza se trataran. Passeron (2011) desvela a todos los científicos cargados de principios absolutos, manifestando como las ciencias sociales (históricas) no comparten el mismo sistema de verdad que las ciencias naturales, y que por tanto no poseen la propiedad *popperiana* de falsabilidad, son ciencias históricas y entran dentro del espacio comparativo de las pruebas históricas. La filosofía y las ciencias sociales críticas como la historia, sociología, antropología, economía servirán con su escepticismo a la pedagogía para zarandearla de informes, datos, órdenes y reglamentos a la que habitualmente

se ve abocada. “La fuerte vinculación, por no decir matrimonio, que ha anudado desde el siglo XVIII al pedagogo (práctico o teórico) con la reflexión psicológica (y más tarde con la investigación psicológica) tiende siempre (...) a mantener al sociólogo (o historiador) en el rol de primo indeseable o de merodeador dudoso” Passeron (2011: 468-469).

Fourlong (2013) nos muestra como la educación ha carecido del consenso y del estatuto epistemológico de las áreas de conocimiento más establecidas académicamente, no obstante no podemos olvidar que institucionalmente opera en gran parte como una disciplina en sí misma. Máxime en un entorno de mundialización capitalista y educativa donde los nuevos ministerios de educación globales son organismos internacionales. La historia muestra los efectos nacionales y mundiales que han conformado la disciplina en los últimos tiempos. La educación como campo intelectual tiene una vida política de conflictos y luchas mayor que cualquier otro. Prueba de ello es que el origen y contexto de producción del *armonizador del globo educativo*, PISA (*Programme for International Student Assessment*) es la política educativa de la Guerra Fría, como discute el historiador y teórico de la educación Tröhler (2009). Esta *pedagogización del mundo moderno* se desarrolló dentro de un imaginario social en el que la noción de *desarrollo* aparece como idea axial en el nuevo discursivo de las políticas internacionales, el capitalismo global y el progreso social (Sachs, 1996). Esta maquinaria modernizadora-progresista colonial y patriarcal de engranajes, requería de sujetos bien educados. Y que a su vez gracias a la extensión de la formación primaria, media y universitaria a mujeres y capas de las clases trabajadoras, pudieron contestar desde las sensibilidades más organizadas a los propios engranajes y resortes patriarcales, coloniales, capitalistas y ecodidas del proyecto civilizatorio en Mayo del 68.

Hoy, más que nunca, es necesario nuevas formas de producción y participación del conocimiento y aprendizaje. Una contemporaneidad que para su

comprensión no puede reducirse a lo macro, ni tampoco a lo micro, requiere de un giro transnacional y *translocal* para abordar aquellos problemas sociales que cada vez están más interrelacionados. Furlong (2013) nos exhorta a movilizar el conocimiento continuamente, agitar la producción de los saberes de la educación y la difusión de resultados de la espiral de las torres de marfil académica y universitaria.

Hay una inercia implícita en la escuela, canalizada por una administración que modera las resistencias, los conflictos y normaliza a estudiantes y al profesorado con el fin de adaptarlos a la horma escolar demandada. La escolarización obligatoria cuando es autoritaria, violenta en su configuración desigual deviene en un consenso con múltiples tensiones, que bien merece ser interrogado con las preguntas fundamentales; beneficia a todos los que dice beneficiar o quizá, detrás de estas mixtificaciones se agazapan otros intereses y funciones.

Tröler (2014) habla de *educacionalización del mundo*, un fenómeno de expansión de finales del s. XVIII e inicios del siglo XIX, y de las ideas y los movimientos republicanos que se daban en Europa y América, cuya influencia global se produce a continuación de la Segunda Guerra Mundial, de la mano de la extensión de los planes de desarrollo capitalista y por medio de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Para ello se utilizan héroes historiográficos de la escuela moderna como Pestalozzi, aureola de moral y devoción, que tras de sí maquillan los intereses del gran proyecto de modernización (Tröler, 2014). El proyecto modernizador e ilustrado trajo consigo aspectos positivos para el desarrollo de los estados de bienestar en occidente, pero no podemos olvidar su implícito componente desigual, capitalista, patriarcal y colonial. A partir de entonces un nuevo lenguaje uniformador de pautas y mecanismos de estandarización se va implementando con la presencia de resistencias y

conflictos con tradiciones nacionales e instituciones gremiales junto con otros movimientos y colectivos de organización, pensamiento y lucha. Paralelamente surgen nuevas instancias de evaluación-calificación con un rol de asombrosa injerencia en la educación, sus sistemas de organización y en la formación del profesorado, produciendo efectos en el discurso y la práctica en sus diferentes niveles (estatal, administrativo, local, centro y aula), en concreto por medio de las pruebas de medición comparativas a gran escala de los resultados escolares¹⁰³.

Esta descripción válida para los países centrales de Europa no se acomoda cronológicamente para nuestra realidad más austral y periférica, donde en tiempos de crecimiento de los estados del bienestar, vivíamos los oscuros tiempos del franquismo. Al final de los años '60 y los '70 del siglo pasado con los movimientos antifranquistas y las posteriores luchas obreras de la clase trabajadora organizada y de un movimiento vecinal fuerte, Rodríguez López (2015), se va tejiendo un entramado sociopolítico desde abajo en el que también está el movimiento de mujeres (ausencia historiográfica habitual), las luchas estudiantiles universitarias y de enseñanzas medias, junto a las disidencias de las bases cristianas, cuyo liderazgo y represión sufrida no ha sido clarificado en el relato oficialista del triunfante consenso de la Transición (Andrade, 2015; Rodríguez López, 2015; Domènech, 2008, 2012; Ysàs, 2004). Por tanto para el caso español con sus diferencias regionales e históricas, es en el tardofranquismo y tras la muerte del dictador Franco, que los populosos sistemas escolares del *baby-boom* y las influencias de la escuela nueva, especialmente del movimiento educativo francés basado en las propuestas de Freinet, pero también de Montessori, Delcroy, movimientos cristianos de base y anarquistas -entre otros-, que avanza un movimiento nutrido de renovación pedagógica y escuela activa que llega a tener hasta 52 escuelas de verano con

¹⁰³ Sabiendo que el programa PISA, *Programme for International Student Assessment*, no tiene capacidad alguna para mejorar las escuelas y el trabajo del profesorado como ha demostrado Carabaña (2015).

más de 26.000 trabajadoras y trabajadores de la enseñanza en 1982, Groves (2011: 147). Llegando a haber, sin incentivo administrativo alguno, más maestras y maestros en los encuentros, jornadas y escuelas de verano, que en las actividades propuestas por el propio Ministerio, Groves (2011). Este movimiento de renovación pedagógica y de escuela activa desde abajo, supuso un balón de oxígeno que permitió desarrollar y renovar el pensamiento pedagógico crítico, diseminando y sembrando diversidad de experiencias y prácticas educativas en la dislocada red de la institución escolar del estado español. ¿Cómo es posible haber llegado hasta aquí sin haber sido capaz de nutrirse de todo este banco de semillas, para hacerlo brotar por toda una red pública del sistema educativo? Una vez más se cumple aquello que afirma Raquel Gutiérrez para el feminismo y la transformación social y es que, no es una cuestión de ignorancia, se trata de una cuestión de fuerza entre actores.

Posteriormente en la segunda mitad de la década de los '80 con el auge de la era de consumo (Alonso, 2005), pero a la vez en un contexto postindustrial degradado, con aumento del paro, la precariedad y la marginalidad que abocó a decenas de miles de hombres (80%) y mujeres (20%), nacidos entre 1956 y 1970, a una *epidemia* (de 1979 a 1987 en ascenso) de heroína sin precedentes (Gamella, 1997). En ese tiempo surgen, las movilizaciones estudiantiles y docentes de la educación secundaria, años previos a la promulgación de la LOGSE en 1990, especialmente entre 1986 y 1988 (Rodríguez Prada, 2012). El profesor de secundaria y autor del libro *Conflicto y reformas en la educación (1986-2010)*, Rodríguez Prada (2012) habla de esta etapa, pero desde una posición de activista. Quizá su relato sea un tanto indulgente y romántico respecto a la visión de estudiantes y profesorado, aunque en este último caso sí que afina al considerar como una organización con un fuerte componente de auto-organización y una zumbante persistencia del sindicalismo por captar y dirigir al mismo. Finalmente Comisiones Obreras rentabilizó gran parte del

movimiento, pero no podemos olvidar que las reivindicaciones del colectivo de docentes eran estrictamente laborales, algo absolutamente legítimo, pero en ningún caso había asuntos en relación con la mejora del sistema de educación pública. Y por supuesto, aunque puede haber ciertas influencias, la relación entre un asunto y el otro no es en ningún caso directo. No obstante, es cierto que el estatuto docente actual para la inmensa mayoría del profesorado tiene excesiva manga ancha y permite pasar por la misma demasiados descuidos y omisiones, pues como dicen los y las jóvenes en la investigación “tienen demasiado poder”. Después de más de cuarenta años del entierro de Franco, hoy seguimos sin unas normas y mecanismos concretos que incentiven, pero también retiren, sancionen o corrijan de su puesto a docentes, direcciones y orientaciones en función de las mejoras o perjuicios ocasionados en su trabajo educativo. Diferentes desprecios, castigos, humillaciones, gritos, amenazas, comparaciones desproporcionadas son algunos ejemplos de la evidencia autoritaria del profesorado. Todas estas pruebas empíricas han sido escuchadas, manifestadas y observadas en los institutos de secundaria y grupos de jóvenes y docentes que han participado de la investigación. Muchos análisis y diagnósticos ponderados y rigurosos del profesorado son en buena parte causa de rechazo y repliegue por parte de diversos corporativismos, cuando no considerados como una ofensa. Esto muestra los agujeros de una democracia deficitaria en donde el pensar juntos y juntas, debatir asuntos comunes educadamente es algo marginal, más aún cuando los datos empíricos muestran prácticas habituales como el “encubrimiento del trabajo mal hecho, admisión de ausencias injustificadas, laxitud en el cumplimiento de horarios y tareas,... fuga de las actividades no lectivas, etc.” Fernández Enguita (2009: 127).

Siguiendo el hilo y tras las diferentes movilizaciones de estudiantes y profesorado del antiguo BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y el COU (Curso de Orientación Universitaria) para el caso español, el intento de

construir una política educativa, donde lo democrático fuera sustantivo, se vio truncado durante el proceso de la reforma de la LOGSE. Y aunque “carecemos de una teoría capaz de explicar los efectos concretos de las reformas educativas, de integrar las relaciones entre rupturas y cambios; continuidades y persistencias en el mundo educativo” Viñao (2002b: 169), consideramos que dos textos de gran interés pueden darnos luz al respecto, el primero de ellos por toda una serie de matices y consideraciones no dichas y el segundo por la pertinencia de un libro que quiere increpar y preguntar desde la inteligencia y sensibilidad a los protagonistas de la reforma de la LOGSE y que, aun siendo un mosaico de idas, venidas y contradicciones, explica de algún modo el *cómo hemos llegado hasta aquí*. Constatando, parte de los “derrotados” en un extraordinario testimonio de Miguel A. Pereyra (Gómez y Romero, 2006) y las aportaciones de Javier Doz (primer secretario de CCOO Enseñanza), Gimeno Sacristán (“se ha reforzado la privada y debilitado la pública, los que eran enemigos se convirtieron en beneficiarios y los que eran amigos se han convertido en pacientes”, p.23), Santesmases, Juan Deval, Jurjo Torres, Mariano F. Enguita, en Varela (2007), la deriva conservadora, tecnocrática y servil de la política educativa a instancias tradicionales -y nacientes como la gestión y evaluación- ajenas a un horizonte republicano que posibilitara un claro proyecto de escuela pública, laica y democrática en España.

Por tanto podemos decir que no ha habido rupturas con algunos elementos centrales de la Ley General de Educación del tardofranquismo, no obstante la idea de la *comprensividad* ha impulsado el valor de alargar dos años la escolaridad obligatoria, a la vez que no separar a las y los estudiantes, esta última idea arrinconada por el dogma del rendimiento y la excelencia. Pero esta idea en principio rica, en la práctica ha supuesto segregar al alumnado en la propia clase, al no tener las habilidades y recursos suficientes para organizar y desarrollar la formación en el grupo-aula, así como el currículum dentro del

centro y los diferentes grupos. Del mismo modo la *comprensividad* ha elevado los casos de abandono escolar y no logro académico, al no acompañar la propuesta con medidas e instrumentos concretos para asegurar su éxito. Por ejemplo; equipos educativos multidisciplinares, organizaciones del aula flexibles, incluir filosofías y didácticas de democratización profunda del aula-centro-grupo tanto del conocimiento como de la práctica organización educativa (asamblea, periódico, radio, texto libre, educación por proyectos, por centros de interés, por rincones), hacer salidas a la naturaleza, al teatro, a la biblioteca, al barrio, activar comunidades profesionales de práctica, el asociacionismo juvenil y saludable y muchas otras prácticas. Acoger dentro del sistema escolar a otras figuras profesionales especializadas para tratar con la diversidad social, cultural, sexual, como de la educación social, animación sociocultural, integración social, logopedia, el trabajo social, psicología social y comunitaria, socioantropología, etc. Formación del profesorado, adecuación de infraestructuras y espacios, trabajo comunitario con el barrio o pueblo (centro de salud, biblioteca, parque, mercado, feria, teatro, asociaciones, colectivos, movimientos sociales, etc. Una arquitectura del sistema escolar desigual que segrega por clase social, etnia y diversidad funcional o intelectual, supone que finalmente los centros públicos –salvo pequeños ejemplos- se lleven a las clases y grupos sociales más desfavorecidos, perjudicando esta polarización social y fragmentando a los diferentes centros en primera, segunda, tercera y cuarta categoría hasta haber colegios e institutos gueto en zonas residenciales marginales.

Posteriormente, los años de asentamiento de la sociedad de alto consumo, junto a la denominada *cultura del pelotazo* y del *boom* de la burbuja inmobiliaria, expandida a partir del mítico año 1992 -firma del Tratado de la Unión Europea, Tratado de Maastricht (a partir del cual se aplican la reducción del gasto público de los salarios)- con los dos grandes eventos-marca de un lado a otro de

la península ibérica (*Olimpiadas de Barcelona* y *Exposición internacional de Sevilla*) para la diseminación de la financiarización de la mano de la especulación del suelo y el sector inmobiliario. La ampliación de las clases medias en España se da desde el desarrollismo del trado-franquismo hasta 1995, con el ensanche del empleo público y profesional de la moderna economía de servicios; marketing, publicidad, televisión, servicios empresariales, educación, sanidad, etc. Rodríguez López (2016: 41). Es entonces cuando a partir de la segunda mitad de la década de 1990 hasta el freno sobrevenido por el crash de 2007, aparece el denominado *tsunami urbanizador*¹⁰⁴. “En el mismo momento que dejásemos de construir, se derrumbaría todo”, nos ilustra El Roto¹⁰⁵ (2005). La carrera fue una absoluta velocidad desproporcionada de urbanización y edificación –a la par que financiarización (López y Rodríguez, 2010; Carpintero, 2009)-, que se puede ver de modo muy directo en las imágenes propuestas por Nación Rotonda¹⁰⁶, un inventario visual del cambio de uso en el territorio durante los últimos 15 años en España. No obstante, vemos que el crecimiento económico de 2000-2004 supone por otro lado el mínimo histórico de gasto social público, comparado con los años '80 del pasado siglo, en salud, educación, protección social y vivienda, según se deduce de los informes y análisis del Barómetro social de España¹⁰⁷. Se consolida por tanto en torno a estos años un sistema económico capitalista postfordista, financiarizado y patrimonialista, intervenido internacionalmente por su situación periférica y marginal de endeudamiento. A partir de este momento surgen los movimientos de resistencia y en especial con el *quincemayismo* de 2011 se abre un ciclo político en el que aparecen debates y se ponen en cuestión aspectos marginales. Deuda ilegítima, proceso constituyente, monarquía o democracia, crisis de la democracia liberal-representativa, colapso energético, modelos de transiciones, renta básica, deuda

¹⁰⁴ Tomado de Fernández Durán (2006)

¹⁰⁵ Viñeta de *El País*, (7-12-05)

¹⁰⁶ Ver en: <http://www.nacionrotonda.com/>

¹⁰⁷ Ver en su web <https://barometrosocial.es/>

ecológica e histórica, feminismos, lucha de clases, etc. En este clima y ciclo abierto o en restauración ascendente que estamos hoy y es en este clima después de las múltiples mareas (especialmente la verde-educación y la blanquitud) reivindicando los servicios públicos, ante los continuos ajustes salariales y de recursos especialmente a las clases más desfavorecidas¹⁰⁸. (Martínez García, 2014) y a los grupos más vulnerables (migrantes, infancia, mujeres, personas con enfermedades crónicas, etc.). “Porque a todo el que tiene, se le dará y sobraré; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará. Y a ese siervo inútil, echadle a las tinieblas de afuera. Allí será el llanto y el rechinar de dientes.” Eso es lo que se designa alusivamente como efecto Mateo: una situación o una dinámica en la que los ricos se hacen más ricos y los pobres se tornan más pobres.” Fernández Enguita (en Feito 2010: 14). Este mismo riesgo sucede en la denominada *sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje*.

Es este contexto es donde aparece La ley Wert, LOMCE del 2013, que no es más que parte del proceso que se inició a finales del franquismo y que en gran parte consolida la herencia nacional-católica, sometiendo al estado social y al sistema escolar a un racismo de clase segregador, patriarcal, adoctrinador y elitista, dando con ello el último asalto al sistema público de educación. Ha sido la ley más contestada de la historia constitucional y la que más polémica ha causado, (Foro de Sevilla, 2017)¹⁰⁹. Es cierto que con la LOGSE hubo desplazamientos, pero no rupturas, respondiendo siempre a las condiciones del desarrollo del capitalismo, con una política educativa clasista que ha beneficiado a los centros privados –en su mayoría de la iglesia católica- en detrimento de la educación

¹⁰⁸ La crisis de 2008 ha duplicado el porcentaje de hogares que está en pobreza severa, que ha pasado del 4% al 8%, mientras que la proporción de hogares más ricos se mantiene constante, en torno al 8%. La desigualdad aumentó debido a que quien más se ha empobrecido es la clase obrera, y en especial los trabajadores no cualificados. Los profesionales liberales, los directivos y los empresarios con asalariados son los menos perjudicados por la crisis, tanto en relación con el paro como respecto a la pérdida de ingresos.

¹⁰⁹ Ver en <https://porotrapoliticaeducativa.org/>

pública. Una política educativa incapaz de romper el lazo con el poder de la iglesia, ni en el asunto de la educación-evangelización, ni en la contratación del profesorado de la asignatura, ni en la financiación de sus centros escolares.

Es en este contexto que parecen emerger y aumentar propuestas y tensiones otras, a pesar del tormento de los ajustes económicos, los ataques *neocon* de la política educativa, los sistemas de evaluación, homogenización y pruebas estandarizadas-escala, la gran polarización y fragmentación del sistema educativo escolar. Hay un resurgir del malestar cultural educativo en las familias y algunas de sus organizaciones asociativas, del mismo modo que en proyectos y docentes con sensibilidad e inteligencia, que se traducen en prácticas de renovación educativa y de pensamiento pedagógico otro o en transición en este tiempo. Entre una especie de sobre-modernidad y crisis civilizatoria que no acaba de morir y un tiempo nuevo por llegar, un ciclo político abierto que no acaba de cerrarse en el que las contradicciones ontológicas, culturales, epistemológicas, culturales, económicas y ambientales no acaban de resolverse ante la pugna de las élites político-económica-ecclesiásticas y su gran dotación de medios y las bases de iniciativas, colectivos y organizaciones movilizadas que inciden en las instituciones escolares de administración pública, así como en sus centros.

Hemos tratado diferentes sendas del pensamiento pedagógico y sus prácticas educativas resultantes, diferenciado tres: crítico, sometido y un último de transición. Estas tres trayectorias pueden compartirse en algunos tramos, con encrucijadas concretas y recombiniéndose en la mayoría de las ocasiones. Hoy, esforzándonos por ver ciertas luces de aurora, aparecen propuestas pedagógicas y prácticas educativas encaminadas a un horizonte de transformación, de mejora, cuyo fin no siempre es reavivar la *Res publica*, haciendo comparecer en ella el campo de fuerzas donde interactúan la cultura, la escuela y la pedagogía. Como Apple (2002) nos sugiere, reestructurando los

mecanismos de poder y comprendiendo qué hacer dentro de una relación de fuerzas capaz de implantar contra-hegemonía. «Una hora de clase alteró para siempre sus vidas. ¿O es que la escuela no sirve ante todo para esto?... Una buena definición de la educación: amar la torcedura de la vida. Tarea que aguarda en primer lugar a los padres y en segundo lugar a la escuela. Hoy el peligro no reside ya en concebir la educación como el molde autoritario de la tradición, sino en asimilarla a la exaltación del principio de rendimiento que transforma la vida en una perpetua competición” Recalti (2016: 162).

No obstante el *campo* escolar es un terreno repleto de esferas y agentes en disputa, estudiantes, profesorado, familias y sociedad que no llegan a entenderse, más aún en un contexto hostil de malestar generalizado y obstaculización para un verdadero debate abierto que parta de unas sanas raíces democráticas para poder pensar, discutir, afectarse y deliberar abiertamente juntas y juntos. Y quizá cooperando entre las fuerzas y voluntades¹¹⁰, ser capaces de fortalecer y avivar -desde lo común- un sistema educativo público esclerotizado para tomar el sentido fundante de una escuela: educar a cualquier de la mejor de las maneras. Y no olvidando que una pedagogía positivista con su autorizada neutralidad y objetividad así como la estabilidad de un imaginario androcéntrico, etnocéntrico y clasista, obstaculiza la capacidad de cuestionar una pedagogía impermeable a las relaciones de poder.

¹¹⁰ Pero no del *gobierno* y del *usu fructo de la voluntad* de la que se pueden ver afectadas personas y familias en un contexto de precariedad y desregulación socio-laboral creciente. Crespo y Serrano Pascual en Rodríguez López (2016: 273-296)

4.2 ¿Qué escuela para qué democracia?

“Es momento de volver a lo fundamental. Y sobre todo y contra el firme sentido común de los estandartes y la maximización de los resultados, pensar seriamente y profundamente sobre cuál es el propósito de la educación, qué significa ser educado, para qué son y qué tendrían que ser las escuelas y, simultáneamente, plantear una pregunta clave: ¿quién debe decidir estas cosas?” Ball (En Collet y Tort, 2016: 14)

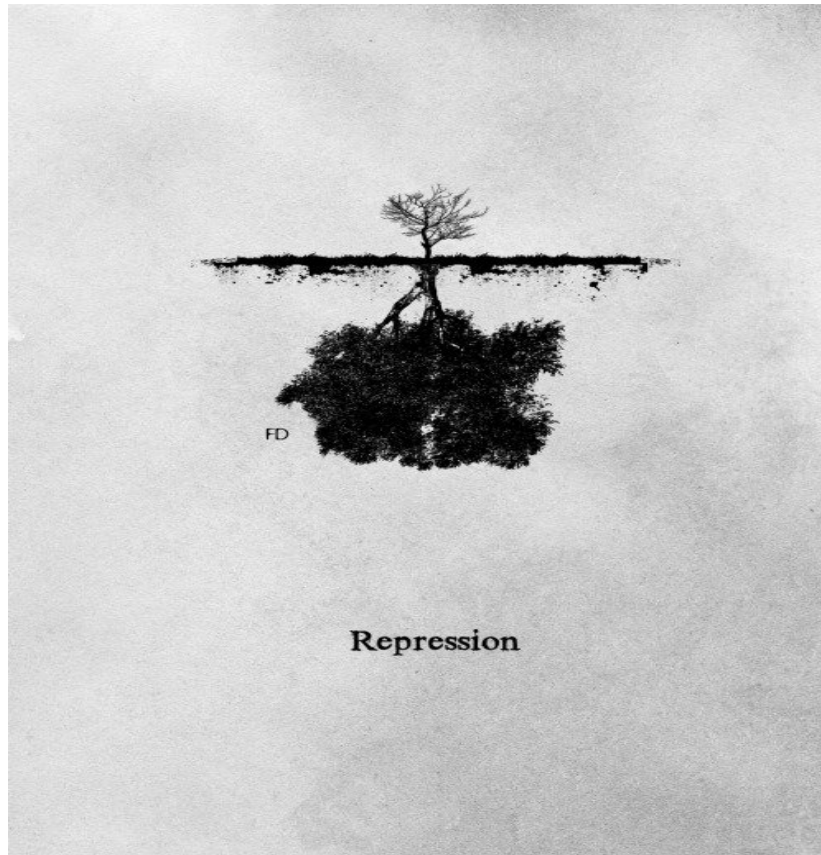
“si las futuras alumnas y los futuros alumnos deben convertirse un día en miembros maduros de un espacio público extremadamente heterogéneo (...) también tendrán que aprender a apropiarse de la Historia, la Literatura, la Geografía y la mayor parte de las demás materias” Honneth (2013: 393-394).

“Participación significa compartir la acción con otros, lo que invita a la escuela a convertirse en el lugar de re-imaginación y recreación del espacio público: lugar de conversación entre generaciones, entre jóvenes que se atrevan de llevar a la escuela sus verdaderas preguntas y maestros que quieran y sepan escuchar, convirtiendo a la escuela en un espacio público de memoria y de investigación de futuro.
Martín Barbero (2000: 101-113)

La escuela no ha afrontado con firmeza su misión formadora de sujetos responsables por la justicia social, sujetos ético-políticos sensibles, autónomos, reflexivos, comprometidos, responsables, deliberativos y creativos ante la dominación, la explotación, injusticia y opresión. Al fin y al cabo, la educación secundaria sigue teniendo la misma problemática de antaño, “cuando nació, en el *Informe Quintana* de 1813: el de tener que atender a *tres objetivos diferentes*: preparar para los estudios universitarios, formar ciudadanos y ciudadanas y proporcionar una formación profesional y técnica que abra las puertas del mundo laboral” Viñao (en Feito 2010: 26). En esta triple misión de la secundaria son la *personalidad* y las *narrativas del yo* las categorías que predominan en la política educativa y los proyectos educativos frente a cualquier estructura colectiva. La concepción de la educación está subordinada a la lógica de una modernidad liberal-utilitarista y a la razón neo-liberal (Laval y Dardot, 2013),

ejemplo de ello son la colonización del discurso educativo por el credo de las competencias, la empleabilidad, la evaluación externa por estándares, la excelencia, la remuneración por rendimiento académico, los rankings de excelencia, la *libre elección*, la atracción del talento y tantas otras. La sub-cultura escolar tiende a desdibujar las injusticias, en las que todas las personas –de un modo o de otro- estamos implicadas siguiendo a Young (2011), provocando una capacitación para la insensibilidad del dolor ajeno, un no formar parte de, es decir; no implicarse en la responsabilidad que todos y todas tenemos en las injusticias estructurales. La orto-doxia pedagógica y educativa asentada en la *ideología civilizatoria* de la modernidad hegemónica del *buen ciudadano liberal disciplinado* contribuye a evitar y silenciar los conflictos históricos y sociales; y, por medio del enclaustramiento escolar, cercenar la espontaneidad de la persona, desvinculando al educando de los pensamientos y las prácticas en contradicción y oposición con las diferentes relaciones de poder sociales, escolares, laborales, de género, epistémicas, democráticas, etno-raciales, etc. Provocando así una ruptura relacional con la experiencia transformadora y el mundo real¹¹¹ directo. Cuando he ido una y otra vez a los centros de enseñanza me angustia percibir la situación en la que desmesuradamente se van desplazando los conflictos sociales al lugar del *yo*, quedando el ser humano indefenso y desposeído de aspiraciones, pensamiento estratégico-situacional alguno e imaginarios colectivos.

¹¹¹“la pérdida del sentido histórico de la vida... no es en absoluto algo gratuito ni carente de importancia. Muy al contrario: es la clave misma de nuestro sistema... El éxito del sistema ha sido pleno, y hemos naturalizado de tal modo en nosotros al capitalismo (colectiva y subjetivamente) que parecería como si no hubiera alternativa” (Rodríguez 2011: 25-28)



“La sociedad que trata de evitar los conflictos en nombre del consenso, en nombre de un acuerdo global y una armonía, es una sociedad que a través de este relato de armonía y no conflictividad produce mucha violencia porque efectivamente este consenso siempre se produce a costa del aplastamiento de una serie de conflictos, de contradicciones, de proyectos encontrados” Benasayag y del Rey (2012: 253). Autor y autora son capaces de entrever la lógica antidemocrática de la *securitización* y auto-control de la contemporaneidad por medio de la auto-represión y auto-censura. Esta represión del conflicto cotidiano y la crítica histórico-social naturaliza el permanente rechazo a lo disidente, así como que la y el disidente sea percibido y considerado como sujeto anormal, tóxico, destructivo, patológico y hasta terrorista.

El nuevo espíritu del capitalismo, como finamente analizan Boltanski y Chiapello (2002), requiere de la *participación voluntaria* de las y los explotados en su propia explotación¹¹². “Lo que el trabajador pone en juego en la tarea depende cada vez más de capacidades genéricas o de competencias desarrolladas fuera de la empresa, resultando cada vez menos medible en términos de horas de trabajo, un fenómeno éste que afecta a un número cada vez mayor de asalariados(as)” Boltanski y Chiapello (2002: 353). Esta ejecución *voluntaria* que perpetúa la servidumbre bien podría llamarnos a la alarma, para empezar a hacer algo por medio de la educación. Esta reafirmación del sujeto dominado, como parálisis de la emancipación, es totalmente nociva para cualquier modalidad de democracia perseguida. Y “quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia” Adorno (1998: 95).

La escuela no ha sabido brindar un cuerpo de resistencia moral ante la ofensiva privatización de la existencia humana. Privatización-mercantilización infligida por las diversificadas micro-políticas y subjetivaciones neoliberales, que al no recibir una oposición o análisis se patrocina indirectamente -la menor de las veces- un modelo de vida individualista, competitivo, mercantilista y depredador cuyo horizonte único es la carrera del *yo libre* hacia el éxito del poder, el dinero-consumo y la celebridad. “La individualización de las competencias, de las gratificaciones y de las sanciones tiene otro efecto pernicioso: tiende a hacer a cada individuo único responsable de sus éxitos y fracasos” Boltanski y Chiapello (2002: 355). Un horizonte donde el entramado socio-económico dominante sólo admite el juego individualista del

¹¹² Y para ello además de trabajar sin diferenciar espacios ni tiempos y llevar las relaciones de cálculo y competencia a todas las esferas de la vida, nada mejor para evitar las controversias que estar sumergido y entretenido en un mudo de apariencias, ilusiones y ficciones como bien exponen Augé (2010) y Hedges (2009).

éxito/fracaso, aquel donde participan aquellos y aquellas vencedores(as) y una lista en aumento de los etiquetados como fracasadas y fracasados¹¹³. La escuela forma a la fuerza del trabajo del mercado y éste a su vez conforma una concepción en la escuela, pues “en... la escuela... se prepara realmente al joven para la incorporación al aparato productivo por medio de la internalización de prácticas escolares que reproducen la misma mecánica y disciplina del taller; mientras, por otra parte, se maneja en el lenguaje pedagógico y en la política educativa una retórica que tiende a ubicar la escuela en un campo similar al del mercado, es decir como una instancia de plena igualdad en la que los *fracasos escolares* sólo son la justa equivalencia a un trabajo mal realizado o a la carencia de aptitudes. En tal perspectiva, la responsabilidad del fracaso es individual y no del sistema escolar o de la sociedad.” Ruz (1987: 6). Pero también, bajo otras miradas y perspectivas, más allá de los tributos de la psico-logización¹¹⁴ a los que se ha rendido la tecno-cracia educativa, sabemos gracias a la sociología crítica que existen cosas ocultas y reprimidas. “La sociología... revela, por ejemplo, la correlación entre el éxito escolar, que se identifica con la inteligencia, y el origen social o, más aún, con el capital cultural heredado de la familia. Son verdades que los tecnócratas, los epistemócratas (es decir buena cantidad de aquellos que leen la sociología y de los que la financian) no quieren oír.” Bourdieu (2000).

Las personas como sujetos socializados tenemos una serie de ideologías y prácticas interiorizadas y representadas comúnmente por una institución¹¹⁵

¹¹³ Ante ello, la muerte, se hace “necesario poner de manifiesto y proclamar a la luz del día la oculta thanatología (inherente del neo-liberalismo) del mundo actual. Precisamente para que, desenmascarada, quede patente que es una *lógica inmanente* y no un *destino inexorable*, para que, dicho de otro modo, vislumbremos, en el mismo acto por el que diagnosticamos un rumbo inflexible y despiadado, la posibilidad de un nuevo inicio, un umbral.” Sáez (2012: 23). Y a partir de esta constatación de la inmanencia de la muerte empezar a vislumbrar la esperanza.

¹¹⁴ Para más acerca del análisis sociológico de los códigos psico-ver: Rodríguez López (2016), Rendueles (2004) y Varela y Álvarez-Uría (1986).

¹¹⁵ Institución analizada para el caso del androcentrismo y patriarcado por Bourdieu, que bien podría extenderse a todos los sesgos detallados, (1998: 9): “institución que se encuentra inscrita desde hace milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales”

clasista, etno-céntrica, androcéntrica y patriarcal con categorizaciones adscritas a la personas según su edad, su visión del mundo o su religión, su orientación sexual, su morfología física, entre otras, que ponen en acción prejuicios, discriminaciones y dominaciones. La escuela y su comunidad educativa procomún tienen mucho que hacer para transformar este lastre pesado por medio de la experiencia y el cultivo de vivencias, investigación crítica de los contenidos, relaciones, ideales y prácticas críticas en este sentido¹¹⁶.

Hoy tenemos el léxico tecnocrático plagado de vocablos y nociones para designar aspectos, velando multitud de matices y relaciones en conflicto, Gimeno Sacristán (2012) muestra que otras ideas biensonantes y maquilladas fueron desplazando y en ocasiones atacando a las primeras conceptualizaciones. A pesar de que la política educativa es colonizada, a pesar que el profesorado se precariza y siguen dominando la cara de sus conveniencias ante la lucha y el trabajo por la mejora educativa, a pesar de que los recursos disminuyan y la formación del profesorado no se cuide como debiera y otros tantos inconvenientes, la escuela pública sigue siendo el único dispositivo de igualdad en la educación. “Si en vez de preocuparnos por qué escuela puedo pagarme nos preocupáramos por qué escuela quiero” decía Fina en la devolución del grupo de discusión, seguramente otro tipo de lugar educativo tendríamos. La escuela como institución escolar no viene siendo todo lo pública que quisiéramos, en tanto abierta, visible, plural, laica y democrática. El campo escolar sufre un (des)orden en el que la información, comunicación, participación y la toma de decisiones es desigual para las diferentes partes que la conforman. Las decisiones, apropiaciones y ocultaciones indebidas por parte de innumerables claustros, como bien ha incidido Fernández Enguita (2002) no son propias de una verdadera escuela pública. Y muestran más bien la historia

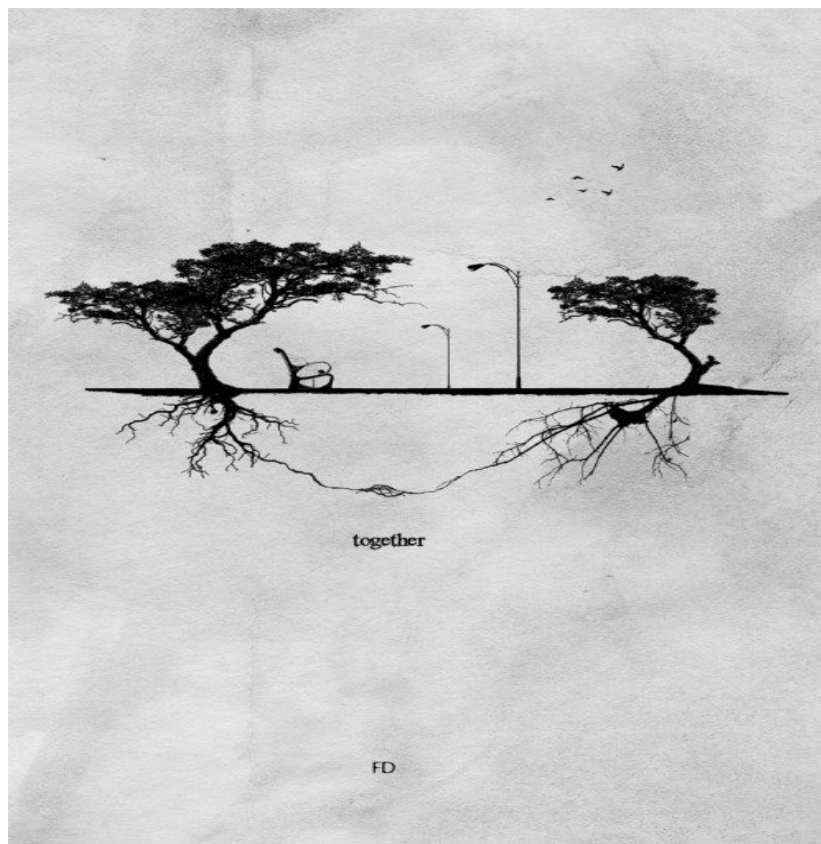
¹¹⁶ Y el aprendizaje por medio de la escuela activa y sensible de los diferentes relatos biográficos son muy enriquecedores, sirviendo para reconstruir memorias y traducir cosmovisiones y formas de ser, estar, pensar, sentir y hacer diversas.

de una serie de desigualdades y discriminaciones por orden de edad, sexo y género, clase social y etnia fundamentalmente. Pero también del desproporcionado poder del cuerpo docente, frente al grupo de estudiantes o las propias familias. Llegando a crearse incluso una relación clientelar y convirtiéndose lo que pudiera ser *responsabilidad colectiva* de la escuela procomún (vida) en derechos del consumidor y la consumidora de las familias (personas), como bien refleja Martínez (2005: 33).

Una democracia real viva, donde se vincule la representatividad con la delegación y las reglas y los mecanismos deliberativos, participativos, así como procesos de democracia de iniciativas (Villasante, 2017) requiere su escuela homóloga. Un dispositivo de igualdad rico en aprendizaje, discusión, pensamiento y vivencia democrática, primero tendremos que garantizar el acceso y la distribución equilibrada de la diversidad y pluralidad social de los centros y aulas educativas. Dado que es en las diferencias y los conflictos¹¹⁷ donde aprendemos a vivir en democracia y a valorar la libertad e igualdad de todo ser humano en dignidad y derechos. Gramsci (2007: 136) nos alienta a “aprenderlo todo sin perder de vista el objetivo que consiste en conocerse mejor a sí mismo(a) a través de los demás y a los demás a través de uno(a) mismo(a).” Y para que ello ocurra, la escuela ha de ser un lugar donde no jerarquizar, no segregar, sino un espacio donde preñarse día a día de la máxima pluralidad posible, pues es en ésta escuela inclusiva del reto (y no gueto frente excelencia) donde es posible tener las condiciones indispensables para educar democráticamente. Los alumnos y alumnas como mejor logro académico, pierden poco y, sobre todo, los menos aventajados en rendimiento ganan mucho estando en un grupo heterogéneo, Bolívar (en Imbernon 2010: 49). Esa

¹¹⁷ En contra de una artificiosa sociabilidad de la negación, el ocultamiento o la separación del conflicto o de aquello, quien o que pudiera provocarlo. Evitar el conflicto para disfrutar ociosamente o no sufrir, pero perdiéndonos la posibilidad de empezar a cambiar las cosas.

diversidad es una gran oportunidad para la educación, frente a los que piensan "...incluso... que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños (y niñas), lo mejor es tenerlos juntos. Lo que los niños (y niñas) pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario" Mata (2008: 36).



Ante el desvanecimiento de universales¹¹⁸, y la ruptura de la unidad cultural metafísica de lo bueno, lo bello y lo verdadero, debiéramos radicalizar

¹¹⁸ En un mundo saturado y confuso de ideas en el que el malestar de la cultura se intensifica, tenemos en este lado anglo-europeo un bagaje de tesis que han dinamitado el fin de las ideologías (desde Bell, 1964), o el ocaso de narraciones utópicas y proyectos de emancipación, o el único triunfo de la razón instrumental-neo-liberal. Estas tesis derrotistas -por la técnica del goteo- han ido minando gran parte de este imaginario político quedando los relatos de transformación social relegados a un plano de desafecto, marginación, sospecha o cuando no criminalizado o judicializado.

determinadas ideas fuerza del patrimonio de confluencias sociales (y controversias) con el fin de luchar por la dignidad humana, justicia social y los derechos. Reavivando los mismos, pero desde una perspectiva crítica integral, capaz de articular y traducir las diversas demandas y reivindicaciones histórico-sociales, y entreviendo el renacer de los derechos emergentes para actualizar la organización de la experiencia educativa. Recuperando la mejor de las herencias del pasado, junto con diversas perspectivas que nos ofrecen otros laboratorios sociales que exploran con modalidades del feminismo, las democracias participativas y radicales y los sistemas de producción más sostenibles, equitativos y generadores de felicidad otra. Empezando para ello por una educación en y para las pasiones, pasión por los ideales radicales de libertad, igualdad, solidaridad, democracia y justicia social, pero sin hipotecar la emancipación de la alteridad.

Para acometer con consistencia esta educación y acción pedagógica, debemos partir de un consenso político igualitario entre educador-a/educando para la posterior emergencia de un disenso (contradicciones¹¹⁹), materia prima de la liberación subjetiva y de la emancipación de los grupos sociales. “El objetivo del educador-a es que el (la) estudiante crezca y madure hasta el punto en que, desde una perspectiva cultural y cognitiva, pueda sentir las cosas de un modo distinto del de su maestro(a). Tal disenso es, de hecho, lo que permite el desarrollo de la conciencia crítica de la persona y el grupo... Esta dialéctica¹²⁰ entre disenso y consenso constituye, para Freire, una parte esencial del proceso pedagógico: el consenso debe encontrarse por medio del disenso; y, a la inversa, el disenso es resultante de un consenso previo. Sólo adoptando esta relación

¹¹⁹ La inmadurez, la minoría de edad (en el sentido de la virtud kantiana que nos ofrece Adorno) supone que el mundo quiere ser engañado. Por ello para aquellos(as) que creen que es necesario caminar en el sentido de la emancipación es imprescindible influir del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia. Adorno (1998: 125).

¹²⁰ Sobre esta concepción dialéctica entre consenso/disenso se fundamenta la pedagogía del disenso de McLaren (1998).

dialéctica es posible una práctica fértil y liberadora del disenso.” Casali y Aráujo (2007: 77).

Todos estos retos se hacen imprescindibles para cualquier propuesta de emancipación digna, merecedora de tal nombre. Se hace ineludible hoy activar el agenciamiento de la persona incidiendo en el orden político y en las estrategias de ámbito más cercano y más amplio, superando la escisión entre persona, sociedad, instituciones y mundo, por medio del cultivo de la experiencia, la práctica y la reflexión permanente de la misma. Avanzar en reconocer y analizar aquellas ideas y acciones que busquen reflexivamente la relación entre el bien común en (dis)conformidad¹²¹ con el bien individual. Siendo hoy una de las disputas más importantes hoy de conciliar (Muñoz, 2013).

La escuela pública (desde la universidad a la educación infantil) ha de ser un escenario “abierto y visible para todo el mundo, lo que está con nosotros” Arendt (1993: 59). Esta cualidad de público exige transparencia, habitabilidad de la comunidad educativa, co-responsabilidad de cada uno de los agentes incluidos; familias, estudiantes, administración educativa, profesorado, sistema de formación del profesorado, equipos directivos, personal de administración y servicios, investigación e innovación, asociaciones, sindicatos, colectivos y comunidad. Una escuela que considere y dinamice cada uno de los sectores, haciendo de ella un mundo relacional diverso, abierto y rico. Y evitando apropiaciones indebidas de direcciones y de claustros que imposibilitan primero la información y comunicación necesaria para que se dé una verdadera implicación y un derecho y deber de participación, y oscurecen la visibilidad pública de lo que allí acontece. Sin una corresponsabilidad y un trabajo

¹²¹ Poniendo en duda la conformidad de tal relación, aunque sea el horizonte a perseguir, dado que “en el mundo que vivimos no creo que ambos objetivos sean conciliables (formar a la persona para la individualidad y para la sociedad)... la educación debe trabajar esta quiebra y... elevar... a consciencia, en lugar de maquillarla y sustentar... espejismos parecidos.” Adorno (1998: 104).

coordinado mínimo de cada uno de los actores mencionados de la escuela se dificulta, sino se hace imposible, cualquier proyecto de transformación social.

Más que nunca se hace imprescindible la acción democrática-pedagógica, mediante la cual se podrá sacar a la educación del atolladero en que está sumida (Gutiérrez, 2005). De ahí que defendamos un modelo cuyo objetivo, al igual que la pedagogía problematizadora de Freire es “la liberación de las personas y grupos como sujetos históricos, mediante un proceso educativo crítico que supone hacer más político lo pedagógico y más pedagógico lo político” Giroux (2003: 142). Y en el que no falten las preguntas clave: ¿Qué escuela queremos?, ¿para qué?, ¿a quién beneficia y a quién perjudica?, ¿quién debe decidir estas cosas?, la pregunta como un modo de caminar, sentipensar e ir haciendo escuela.

Con estas tramas podremos empezar a reflexionar y tejer los contenidos de una democracia en suspenso y vaciada, llena de docilidad y del don del consumista del permanente in-satisfecho en carrera hacia una egolatría enfermiza. Este modelo de sujeto ético-político se relaciona una subjetivización emancipadora, que reivindica la “reafirmación kantiana de que la dignidad del ser humano reside en su autodeterminación moral” López Calera (2012: 73) y la resistencia a la privatización-mercantilización de la existencia socio-vital (Rodríguez, 2011).

La emancipación, antes de nada, exige repensar la mirada educativa, centrándola en el equilibrio entre educando (estudiante) y educador(a), es más, resituándolo en la sana igualdad de posibilidad de acción y palabra. Es decir, crear cooperativamente mecanismos que favorezcan la implicación y responsabilidad de cada una de las personas, creando procesos de discusión, (de)construcción interseccional, deliberación y creación colectiva. Transformando, desde la auto-crítica, el diálogo constructivo y una relación

dialéctica del consenso/disenso, los diferentes papeles y relaciones de la comunidad educativa. Empezando primero por el educando (estudiante) y el/la educador(a) (profesorado) y, por supuesto, reforzando la dimensión comprensiva y emancipadora-transformadora de la praxis educativa e investigadora¹²².

¹²² No olvidando que desde la inspiración marxiana -por medio de la Tesis XI sobre Feuerbach del joven Marx “ Los(as) filósofos(as) no han hecho más que interpretar el mundo de maneras diferentes, lo importante es traerlos a cambiarlo” (reforzada por la Escuela de Frankfurt y otras)- dentro del contexto metodológico de toda investigación social, existe la profunda e indisoluble articulación de tres dimensiones: comprensión/transformación/administración del mundo. Ortí (2001:120).

II Parte:

PREGUNTAR-NOS

Se trata de no caer en discusiones similares al agrupamiento de limaduras de hierro alrededor de un imán. Alguien dice una idea y seguidores u oponentes se aglomeran en un fatídica lógica oposicional. Los argumentos pueden ser más frágiles, sólidos o canjeables. Pero parece ser que da igual en la dinámica del corre que te corre, pues lo que está en juego no es discutir, sino alinearse e ir uniendo frases, lemas y comportamientos para componer ese agrupamiento, sea de asistentes, votos o confidentes, que finalmente se va equivocando con victoria. Es aquí donde aparece la pregunta fundante ¿Dónde está ese lugar público –siempre por hacer y hoy machacadísimo- del discutir sin apremio?

Nadie suele negarlo, el mundo hoy es más heterogénea y acelerado, fruto de movilidades múltiples, tele-conexiones y discontinuidades laborales, familiares y relacionales. Una imparable fractura en nuestras mediaciones tradicionales, de la que emerge un nuevo patrón comunicacional y relacional, pero también un nuevo modo de presencia, adhesión e identificación en crisis. No dudo en la necesidad de mestizaje, tanto de paradigmas, como de posiciones, contenidos y formatos, aun sabiendo del riesgo de las galimatías. Pero el diálogo encarnado es otra cosa, no obstante conversar sosegadamente y discutir como personas educadas, cada vez se parece más a una reclamación contracultural.

CAPÍTULO 5

TEJIENDO SENTIDOS: SENTIR-NOS, PENSAR-NOS Y HACER-NOS

“La resolución de las disonancias dentro de un carácter dado no es tarea ni de la pura reflexión ni del simple deseo.” Hölderlin (2005: 21 (1797))

“La palabra tiene sentido cuando los contextos de intercambio verbal, cuando los referentes aludidos por la palabra, tienen alguna permanencia. Si los referentes y los contextos mutan permanentemente, la palabra deviene superflua (...) palabras que no anudan, palabras que no significan, que no constituyen... ruido, pero no son palabras ancladas en ninguna práctica, en ninguna situación.

Esta experiencia de la superficialidad de la palabra, de una palabra que no produce nada en quien la dice ni en quien la recibe, esta experiencia es propia del sufrimiento contemporáneo. Del sufrimiento por superfluidad, del sufrimiento por insensatez, por desvanecimiento general del sentido” Corea y Lewkowicz (2004: 67)

Desde hace décadas ya, y paralelamente a la introducción masiva de la telefonía móvil y la conectividad en nuestras vidas, las interrupciones en la comunicación interpersonal ante la comunicación mediada son habituales. Un dato de interés a cuantificar podría ser el tiempo de una y otra comunicación, y cuando fuere la comunicación interpersonal vivida valorar hasta dónde ésta ha sido completa o un mero intercambio *tangencial*¹²³. Hace más de cuarenta años Castilla del Pino (1972) reivindicaba la comunicación intersubjetiva como objeto de estudio ante las condiciones objetivas para la incomunicación que observaba, mostraba una sociedad de aislamiento, anomia, competencia, extrañamiento de sí y comunicación incompleta. Una certera radiografía social de la cultura del presente. Lanier (2011) critica con rabia la primacía de la forma (plataforma) frente al fondo, la generalización de un modo de comunicación fragmentario e

¹²³ Tomado de Castilla del Pino al hablar de la parcial comunicación cuando afirma “puede aseverarse que en el encuentro entre dos personas la comunicación se verifica a modo de esferas tangentes, que contacta cada una respecto de la otra por la periferia del YO de cada cual.” (1989: 21).

impersonal que ha degradado la interacción interpersonal. Turkle (2017), sostiene que la tecnología ha provocado con nuestros automatismos una huida de la conversación cara a cara, teniendo efectos devastadores pues la conversación es el fundamento de las relaciones y la democracia; necesaria para la amistad, el amor, el aprendizaje, y la empatía. Parece que nadie hoy se escucha y es un sentimiento alarmantemente generalizado.

Nuestra intención es salir de estas disonancias y sin sentidos, se trata de salir e interrumpir el estado de dispersión, incomunicación, indefensión, insensatez y vaciamiento de la palabra, el frenesí de las patologías de la hiper-expresión (Berardi, 2010), se trata de retomar el diálogo, serenar el diálogo para hacer de la conversación un lugar posible donde sentipensar-nos y hacer-nos. El propósito es escuchar primero y aportar al resto hablando, pero más que todo se trata de pensar individualmente y juntos, recuperar una sensibilidad y racionalidad dialógica tan maltratada por los tiempos y espacios devenidos a fragmentos e instantes. El lenguaje de los sentimientos, las preguntas de la alteridad, el entendimiento y la comunicación profunda de las relaciones humanas, del mundo y su transformación requieren empeño, presencia, pensamiento, análisis y demora. Quizá estemos perdiendo mucho de experiencia viva, relación íntima, intelectual y afectiva ante la prevalencia de los medios y las pantallas

Participar de un diálogo significativo, donde se es escuchada y escuchado desde un sentido del hablar en común es materia medular de la relación humana, investigadora y educativa. Hablar, atender, sostener con profundidad asuntos importantes es costoso y exige un cambio en el modo de caminar contemporáneo, pero finalmente deja un poso inigualable, aunque no siempre es perfecto y funciona como quisiéramos. Un diálogo de este tipo es en cierto modo interminable, pues continúa sostenido en la sensible interioridad de cada una y uno de nosotros. Las ideas, las preguntas y experiencias contextualizadas,

escuchadas y suscitadas configuran la inteligencia y el entendimiento de diferentes contextos y trayectorias vitales e históricas. El diálogo fructífero y sereno posibilita co-producir sentidos, ideas y conocimientos, así como reconocimientos múltiples que permitirán traducir y articular experiencias, posiciones y visiones diferentes del mundo. Del mismo modo el diálogo creativo de la praxis de investigación-acción impulsa el pensamiento divergente, la democratización de la voz y que los relatos comparezcan entre iguales-cualquiera, dentro de una diversidad dada. Esta conceptualización del diálogo grupal somete al grupo y al aula a una necesaria relación educativa de ayuda mutua, cooperación, reconocimiento y cuidado de las relaciones interpersonal, donde la lógica haga su énfasis en los procesos colaborativos, dialógicos y reflexivos, frente a los procedimientos y relaciones individuales. Pues “cuanto menos se contemple al alumno o la alumna en la clase como un sujeto aislado que debe arrojar un rendimiento y, en consecuencia, más se le trate como miembro de una comunidad cooperativa de educandos, más fácil será que entre ellos se establezcan formas de comunicación en las que las diferencias culturales (*lingüísticas, corporales, de clase social, sexo-género, orientación sexual, religiosa, etc.*) no solo se acepten lúdicamente, sino que también puedan ser entendidas como oportunidades para el enriquecimiento recíproco¹²⁴” (Honneth, 2013: 393).

A lo largo del capítulo desarrollaremos los contextos fundamentales de los principales protagonistas de la investigación desarrollada, es decir las y los jóvenes estudiantes de los dos últimos años de la educación secundaria obligatoria, correspondiente a la primera etapa de la juventud-adolescencia entre 15 y 17 años. Cada epígrafe contendrá el contexto físico, histórico, cultural, económico, ideológico, relacional y escolar de las y los principales actores entre los que hemos desarrollado un diálogo fértil y rico. Unas veces

¹²⁴ La cursiva es mía.

más desde las conversaciones in-formales fuera de los escenarios escolares e institucionales, otras condicionadas por las prácticas de investigación social como el grupo de discusión, la entrevista grupal o la conversación en profundidad, o aquellas desarrolladas en el entorno de las tele-redes (correo electrónico entreverado con blogs que leen, fundamentalmente). Los contextos y entornos en los que se da la vida del grupo de personas forman un entramado vital en el que acontece su día a día, su vida, y como tal forman parte de los procesos de subjetivación de cada uno y una de ellas. Del mismo modo se han explorado otras prácticas sociales como socio-gramas, devoluciones creativas, escritura de textos libres y carta(s) a una maestra, dibujar e imaginar situaciones concretas o mundos, clases e institutos otros, participar en un juego de posicionamientos, rol, asambleas, etc. Todas estas prácticas sociales de investigación aparecen detalladas en el capítulo cuatro, como notas estratégicas.

La idea central a la hora de desarrollar la investigación-acción ha sido no cosificar a cada una y uno de los participantes, tratarlos como colaboradores de un trabajo investigador con una serie de preguntas y aspectos que nos afectan en nuestras diversas y complejas esferas relacional, escolar, familiar, político-social y cultural. Se trata de dar un salto superando la estandarización de prácticas, sentidos y relaciones de lo que tradicionalmente es un informante, para caminar y conversar juntas y juntos como *compañeros culturales-epistémicos*¹²⁵. Del mismo modo contemplaremos la franja de edad de primera juventud como una posibilidad donde los temas van surgiendo, es decir el sujeto/objeto de estudio aflora en el curso de la propia conversación. Si en un principio de la investigación pretendíamos estudiar el *ethos*¹²⁶ democrático de jóvenes y estudiantes, en el propio camino de la investigación irán apareciendo imágenes, sentidos, cuestiones, metáforas y vivencias otras no contempladas. Y que sin embargo contendrán interés, sentido socio-político, ético-democrático,

¹²⁵ Siguiendo la denominación de *epistemic partners* que hacen Holmes y Marcus (2008)

¹²⁶ *Ethos* como sentimientos, valores y actitudes.

vivencial que romperá las fronteras predefinidas en las cuestiones primeras de la investigación, dando cabida a los intereses, preocupaciones, motivaciones, prácticas y valores del grupo. La juventud es desde luego una condición biológica, psicosocial, cultural e histórica, es un proceso de transformación abierto y dinámico en evolución, diferente a otras etapas del ciclo vital, pero no por ello con aspectos semejantes y coincidentes con otras fases del ciclo vital humano. Para Thompson¹²⁷ *no hay clase sin conciencia de clase*, de un modo similar podemos decir no hay juventud primera sin cultura juvenil¹²⁸. Entendida esta como un tiempo de transición al mundo joven-adulto donde van a aparecer representaciones y roles culturales, sexuales, relacionales, de consumo, escolares; pero también con una materialidad socio-estructural perfilada que implique mirar al mundo con unos ideales, imaginarios situados en la sociedad, una mirada al futuro y a la organización del mundo; del mismo modo que compartiendo un cosmos generacional propio de un tiempo histórico con referentes y valores comunes, que les haga formar parte de este universo. A pesar de una manifiesta fragmentación, multi-codificación, perplejidad y fluidez en los procesos de subjetivación contemporánea como han mostrado Lewkowicz (2004) y Corea y Lewkowicz (2004) entre otros, del mismo modo que los procedimientos de modelamiento y normalización-gubernamentalidad neoliberal operen al alza con la hiper-conexión entre pantallas, sigue habiendo reglas, rutinas, mecanismos, dinámicas y costumbres comunes de un tiempo y lugar dado. No contemplaremos a estas y estos jóvenes estudiantes como seres en una etapa transicional al mundo joven-adulto en exclusiva, sino como inmersos en contextos materiales y universos de vida interrelacionados como hemos dicho. Y de este modo prevenir el deslizarnos por el sesgo de una perspectiva interpretativa adultocéntrica, del mismo modo que con el

¹²⁷ En Sanz, Babiano, Erice (2016)

¹²⁸ Lo juvenil hoy no tiene porque ser de edad joven, de hecho hoy tenemos culturas juveniles sin jóvenes, un nuevo imaginario hegemónico de personas mayores (sin edad joven) con modos de estar, sentir, vestir, no trabajar y hacer juvenil.

etnocentrismo y androcentrismo con el que se han producido la mayor parte de las humanidades y ciencias sociales, como nos recuerda Feixa (1996). Evitaremos también caer en los excesos de un hiper-constructivismo, tendente en muchos estudios culturales, donde dan una elevada preponderancia a la capacidad creativa y generadora de las *culturas juveniles*, olvidando u oscureciendo los elementos materiales-situacionales y los aspectos evolutivos y biológicos¹²⁹. Al fin y al cabo un(a) adolescente es una persona que está creciendo, cambiando en su ser corporal y senti-pensante, hacedores de vida y mundo al mismo tiempo, y rodeados, eso sí todos, todas, de un paisaje ensordecedor y trepidante.

De esta praxis descrita, de estos decires, diálogos y observaciones se generará un saber significativo para todas y todos los participantes, que en mayor o menor trascendencia (pues incuantificable es tal materia) configurará el sentir, el pensar y el hacer de ellas y ellos mismos. Democratizando de este modo los modos y los contenidos de los saberes producidos, compartiendo la reflexividad en el curso de la propia investigación y vinculando en su curso la investigación-acción con la reflexión-diálogo, buscando en último término procesos de subjetivación enriquecedores¹³⁰.

Las diferentes personas participantes en la investigación realizada; estudiantes, profesorado y familias, desarrollan su vida en un conjunto de *entramados* (Elias, 1999) de pluriversidad¹³¹ complejos en continua formación entre instituciones

¹²⁹ Weiss (2012) trabaja en la superación de la división existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes (culturas juveniles), para integrar ambas dimensiones, estudiantes y jóvenes en evolución. Los estudios sobre estudiantes dan exclusivo peso a las trayectorias educativas y los estudios sobre jóvenes privilegian las culturas juveniles extraescolares, olvidando los aspectos evolutivos.

¹³⁰ Los procesos de subjetivación enriquecedores suponen la autoconstrucción individual y colectiva, desde perspectivas críticas de diálogo y análisis: perspectivas feministas, decoloniales y de la complejidad y reflexividad en caminadas a desmercantizar, despatricularizar, descolonizar y descomplejizar, incluyendo una educación mediática crítica y promover la convivencialidad.

¹³¹ Con la necesidad de ruptura frente al presupuesto moderno de una homogeneidad étnica fundacional conseguida por medio de la violencia Goldberg (2002) o de una norma-capital corporal hegemónica Moreno Pestaña (2016). Pluriversidad étnico-cultural-lingüística, ocio-económica-laboral, de sexo-género-orientación, de comovisión-religión-moral, física-corporal-erótica, de construcción social de la edad-ciclo vital-desarrollo, etc. siguiendo a Quijano, 2000 y Dussel, 1977, 1994, 2001, entre otros. Una

multidimensionales -más o menos destituidas- y *campos* que tienen recursos y relaciones de alianza, tensión y conflicto. Esta visión weberiana (Weber, 2002) y decolonial (Santos, 2002) de la sociedad y la escuela significa reunir las esferas espaciales-temporales-relacionales donde hay diferentes dinámicas en acción, aminorando la visión funcionalista e imperial-colonial, para ampliar la comprensión de la génesis y la dinámica de las instituciones siguiendo a Smith (2012) y Martín Criado (2010), así como apreciar cada emergente brote y creciente rama de lo instituyente. Y sabiendo que con cada avance y retroceso de las y los actores, van afectando a su vez en mayor o menor peso, los mismos campos de fuerzas-alianzas-conflictos-tensión en los que están implicados. Esta complejidad exige grandes retos y cuestiones metodológicas que más adelante desarrollaremos. ¿Cómo aprehender e impulsar los conocimientos situados y autoconstrucciones individuales y colectivas en la investigación-acción?, ¿qué prácticas y herramientas son las más adecuadas?, ¿cómo organizamos el diálogo, los decires, las metáforas e imágenes construidas?, ¿qué escritura, o discurso puede ser más fiel a estos procesos abiertos¹³²?

Aquí expongo las líneas que ayudaran a contextualizar la marcha de la investigación realizada por medio de los mundos de vida y contextos de cada una de las personas que han ido participando de manera más activa. Cada *contexto*¹³³ y entorno detallado más abajo, contiene los aspectos más significativos de cada particular, si en algunos casos se profundiza más en un

pluri-versidad como proyecto universal de la transmodernidad de Dussel, cuyo objeto es descolonizar y analizar la modernidad eurocéntrica, del lado de la socialización del poder de Quijano, orientado a un renovado constructo universal anticapitalista, que descolonice la teoría social crítica eurocéntrica (incluyendo al marxismo, post-marxismo, post-estructuralismo, feminismo, psicoanálisis, escuela de Frankfurt, etc.). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial, con palabras de Grosfoguel (2008b). Todo ello implica desdogmatizar y deconstruir el sistema mundo y las relaciones sociales contemporáneas desde perspectivas y epistemologías otras que sean útiles para comprender la pluralidad de temporalidades y espacialidades del poder y del conocimiento-saber. Cuestionando, en última instancia, las consecuencias que la colonialidad del poder, del saber y del ser, han supuesto sobre el sujeto colonial mundial.

¹³² Nos servimos en el principio de la entrada al campo de trabajo en “es e seguir a los actores” en sus contextos extraescolares e informales como sugiere Latour (2005:12).

¹³³ *Contexto* como trasfondo de reglas en el que se desarrolla la acción, renovando la teoría de la acción social weberiana, y Frame (marco) como estructura cognitiva (significados) para ajustar el contexto a un sentido concreto, siguiendo a Goffman (2006).

escenario que en otro es producto tanto del momento del ciclo vital en el que se encuentra la y el joven, como de sus preocupaciones y motivaciones reflexivas en las diferentes situaciones sociales y relacionales dadas. Este es un primer bosquejo de los y las sujetos principales del proceso de investigación-acción, el grupo de estudiantes participante, que será útil en la propia elaboración de sus saberes y autoconstrucciones individuales y colectivas. El protagonismo de la información y de la acción atañe en concreto a los conocimientos y experiencias menos valoradas, caminando con ello a una *ecología de saberes*. Somos conscientes de los límites de la investigación y no queremos caer en grandilocuencia, pues estas transformaciones significativas –redes de vida desbordantes (instituyentes)- emergen en lo fundamental desde el día a día de la vida, en sus diferentes espacios y relaciones de cotidianidad, como afirma Villasante (2014). Sin embargo consideramos esencial para la defensa de la implicación y construcción democrática del conocimiento no monopolizar el saber, ni imponer técnicas, considerando en todo momento al grupo de investigadas e investigados como un tesoro por comprender y enriquecerse, compañeros de pleno derecho y co-investigadoras; pues la ciencia no debe ser un misterio de científicos ni intelectuales (Fals Borda, 1995). Del mismo modo que la teoría del conocimiento propuesta por Freire *conocer-participar-transformar*, cualquier sistema educativo que potencie la democracia tendrá que implicar al estudiantado en los asuntos y problemas contemporáneos, colaborando en el desarrollo de sus capacidades ético-políticas y analíticas. En una educación democrática “las prácticas pedagógicas deben contribuir a impulsar a los niños hacia los valores de vinculación, preocupación y responsabilidad sociales. Al mismo tiempo, los educadores deben evitar las prácticas que reduzcan la autonomía moral e intelectual de los alumnos” Goodman (2008: 135).

A continuación se desarrollan los decires de los siete protagonistas del grupo de discusión 8, que realizamos GD8¹³⁴, añadiendo algunas de las respuestas, diálogos y matices que se expresaron durante la devolución creativa del grupo de discusión y que ofrecen una urdimbre contextual de los sentires, pensares y haceres de las y los jóvenes y estudiantes.

“Como un niño no alcanzo a retener aquello que quiero, el agua se me escapa de las manos. Sin embargo ocurren muchas cosas, ¿Qué es lo que pasa cuando creemos que no ocurre nada? La nada de una situación es ante todo un problema de percepción, de sensibilidad, de inteligencia. Lo más importante no es lo que pasa, por muy espectacular o corriente que parezca, lo más valioso es la atención con la que nos lanzamos al acontecer y la importancia que cada persona-investigador(a) otorga a las vivencias en su relato y el resto. El desafío¹³⁵ es leer y escribir la experiencia con detalle y rigor, sin descarnarla de nosotros.” Extraído de las primeras notas del cuaderno de campo.

Los conceptos teóricos son indispensables, no se puede pensar sin ellos, pero al mismo tiempo reducen, por el tejido de los mismos siempre se escabullen chorros de luz no previstos. Es por ello que desde las prácticas sociales de investigación, desde abajo, desde la experiencia se hace necesario trenzar nueva

¹³⁴ Para más detalle sobre el diseño de los grupos de discusión y GD8 ver el capítulo 4

¹³⁵ Reflexividad dialéctica para el *conocimiento de los hechos sociales* (Mauss, 2006 (1926-1939)), reflexividad decolonial (Smith, 2012) para des-entrañar los regímenes de verdad inscritos en las disciplinas-investigaciones-metodologías de la historia y las ciencias sociales occidentales, y el *método aplicado en el quehacer empírico* (Malinowski, 2001 (1922)), en el sentido de *vigilancia epistemológica* que nos ofrece (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1987: 16 y siguientes, así como Santos, 2010 y Smith, 2012, entre otros(as)) e incluyendo en ella el *marco de referencia* (Goffman, 2006) ajustado siempre por una mirada dialéctica que “interviene ya en el interior del trabajo científico en sentido estrecho, orientando en la percepción de hechos o aspectos pertinentes para una futura articulación totalizadora” (Sacristán, 1987: 151).

teoría. Pero para que esta teoría emerja tenemos que crear dispositivos que revaloricen la palabra y la voz en un presente de hiper-estimulación mediática, icónica y barroca donde la palabra, sus referentes contextuales y su sentido ha sido confundido y debilitado. Por ello, en el curso del diálogo de las devoluciones y las conversaciones reflexivas con el grupo de jóvenes, nos hemos propuesto desde un principio atender y cuidar la escucha y los decires, diferenciando de antemano al *sujeto de opinión-expresión* hiper-demandante de las tele-redes sociales del *sujeto pensante* en diálogo. La verdadera inteligencia colectiva, dialógica, abierta y libre de gurús y fantasmas es enriquecedora en casi todo; como opinante “puedo participar ilimitadamente, de modo irrestricto, como sujeto de pensamiento no; debo ajustarme a un principio de pertinencia. Es pertinente sólo aquel enunciado que no disperse el pensamiento en común. Debo pensar por mí mismo si lo que voy a decir es adecuado, si vale para la situación, y no tanto si vale para expresarme a mí mismo” Corea y Lewkowicz (2004: 73).

5.1 El cambio, la movilización empieza por uno, en tu casa, tu barrio, Adrián

Adrián tiene 15 años, estudia 4º de la ESO, sus resultados académicos son notables y lo sabe. Estudia en un IES público con altas ganancias de la administración (la primera división, decíamos en la devolución), estudia para el programa de doble titulación bachillerato castellano y francés, *Bachiller-Baccalauréat*. Su madre y su padre trabajan como técnicos, son de clase trabajadora, clase media en una ciudad del Sur de España empobrecida y fragmentada por las múltiples usurpaciones del capital global y local. Vive en la zona oeste de la ciudad con su madre, auxiliar administrativa en el

ayuntamiento y su abuela materna, no tiene hermanos ni hermanas. Convive con su padre (ingeniero técnico) dos fines de semana al mes. Esta tele-conectado entre 3-4h al día en casa y en el IES (en la devolución reconoce está a veces hasta 6 o más horas, *con el móvil todo ha cambiado mucho*); utiliza el ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. Se levanta cada día a las 7 de la mañana para desayunar con las noticias del canal TVE 24h. Tiene correo e-, *Skype*, Tuenti (lo usa poco, *ya soy mayor, las redes cambian*) y cuenta en Twitter (desde diciembre de 2011, poco uso donde intercambia videos y canciones y los videojuegos, algún comentario de clase o lugar donde está con alguna foto. Tweet destacado (31.12.2012): al siguiente Tweet de un colega; “Feliz año nuevo a todos menos a los profesores cabrones que arruinan navidades!” responde con: “*sobre todo a los que dicen que te has suspendido tu solo. Los cogía y...*” Adrián no suspende, pero es sensible a las limitaciones de la docencia y a la prepotencia a su vez de no reconocer posibles errores, enmiendas o valoraciones otras.

Ve programas por Internet como *Salvados* y el *Intermedio* del canal de TV La Sexta. Consulta el blog *Salmón a Contracorriente*. Terminó el 2º grado de música elemental, con flauta travesera. Escucha música por el *Spotify*, *Nokia* música y el *YouTube*. Le gusta el rock clásico, la música alternativa “*Beirut*”, “*My morning Jacket*”, “*Fanfare*” y *Dubstep*.

En su tiempo de ocio le gusta practicar tenis, jugar a los video-juegos (Play Station y PC), el ciclismo, la lectura y ver videos.

Ha participado haciendo pancartas contra los recortes en el IES, le gusta estar informado, conoce varios casos de corrupción de diferentes partidos políticos, es crítico con la monarquía y su sin sentido y tiene una posición ideológica indignada-instituyente.

Su expresión corporal es templada y segura, tiende a mirar a los ojos del interlocutor intermitentemente cuando habla, sus brazos se mueve

moderadamente y la expresión corporal es de atención hacia el diálogo. Su comunicación es asertiva, escucha, elabora sus juicios sin precipitarse y después habla.

Si hubiera mucha más gente (manifestándose) podríamos cambiar algo, porque así tú y yo cambiar lo económico como que es imposible... Si, eso sí, comprar de otra forma, consumir menos, disfrutar más de lo sencillo... Pero es que hay gente que se está enriqueciendo con la desgracia del resto. Tenemos un país de tontos y ladrones, muy bueno en deportes y religión y de lo otro pues ni hablar. La monarquía un partido, el otro. Yo estaría a favor de abolir la monarquía vamos,... jugó su papel, ahora ninguno. Los puntos suspensivos son interrupciones de otras personas o mías. Adrián, ¿puedes explicarnos un poco más eso de la monarquía jugó su papel, pero ahora...? Si... bueno pues... al principio, cuando murió Franco hacía falta alguien que tomase, digamos, el timón, pero después... (Un país democrático, en un país democrático se vota a todos los representantes, ¿quién vota a la familia real?, interrumpe Eva). Eso también, el derecho es de cuna, no puedes ser tu, ni yo el rey, el jefe de todo esto. Entiendo perfectamente lo que decís de la necesidad de decir (no elegir entre opciones) quiénes son nuestros representantes políticos y de gobierno, pero... decías, Adrián, que muerto Franco hacía falta alguien que liderara el proceso, que tomara el timón, ¿verdad?. Y si, se tomó el timón, pero según relatos de historia incluso desde fuera de España, la CIA y otros países europeos. Pero ¿Qué se sabe de esta época?... ¿os parece importante? Si, estoy seguro que los EE.UU hicieron, vamos, esto, (influenciaron, ayuda Frida), si, eso, influenciaron a que todo fuera según el interés de ellos. Pero si, se sabe poco. Yo he visto una película que me recomendó mi padre... esto, un poco rollo, vamos pa' más mayor. Soldados de Salama'... (Salamina). Pero estas películas y novelas son fieles a una historia social y política rigurosa, fundamentada,... o ¿son relatos de ficción que esconden una parte, dulcifican

otra y...? *Si, también he visto Cuéntame, claro, pero si, no es historia, no son libros de historiadores. ¿Y los libros de historiadores e historiadoras,...?, ¿responden a la historia detallada y rigurosa de un pueblo que sufre, hace, experimenta, desde un lado y otro, con pruebas documentales, historias de vida de personas de un bando y otro, con detalles,... o responden a un relato histórico parcial, interesado, a un relato oficial o de los que finalmente ganan la batalla? No conozco ningún libro, pero si he leído cosas en blogs y alguna cosa y sí hay controversia, claro, igual que hay miles de muertos en las cunetas, hay miles de historias enteradas supongo. (En el pueblo de mi madre hay muchos abuelos que fusilaron y no saben ni donde quedaron sus cuerpos y claro, esto es muy fuerte... es... dice Inma). Entonces nos quedan muchas cosas por saber, conocer e investigar con profundidad. En España la versión oficial de la transición, el alzamiento militar-la guerra civil, el llamado "intento de golpe de estado del 23F de 1982" (el mismo años que el mundial de fútbol aquí), es muy reducida e interesada. Es poco rigurosa y esclarecedora. Pero hay otros relatos diferentes a la serie Cuéntame, Soldados de Salamina o el relato oficialista de Victoria Prego, pero muy escondidos. Aunque Inma, Adrián y cada uno de vosotros los tenéis en vuestros pueblos, abuelas y abuelos, viejitos del barrio y en otros libros, historiadoras e historiadores. ¿Qué sabéis de vuestras abuelas y bisabuelos de la familia?, ¿lo habéis preguntado? Bueno yo sí, también porque vivo con mi abuela y es un poco como... En un trabajo de clase teníamos que preguntar, haciendo el árbol genealógico, la profesión, el lugar de nacimiento, hermanos y esas cosas... gracias a esto empecé a hablar con mi abuela y me contó un montón de cosas que no sabía. Mi abuelo fue detenido y torturado, a mi tía la expulsaron de la universidad por manifestarse ya muerto Franco, y yo, bueno...vamos que si. Que la historia es la historia de los que ganan, pasa en la economía, cuando leo El Salmón (el blog de economía crítica y social <http://www.elsalmoncontracorriente.es/>) pues de eso hablan. Por ejemplo el otro día leía, bueno... hace tiempo ya,... que la economía de las universidades era la*

economía neoliberal, que no veían nada o casi nada de economía solidaria y otras diferentes a la que manda. Y si, del rey sabemos muy poco porque tampoco dejan que se sepa y lo que se sabe pues es muchas veces eso, que si cotilleo, que si amigas y fiestas y esa basura de información. En otros países como (...Finlandia) si un partido no cumple lo dicho, se le pena, incluso la cárcel...

Quizá esa falta de honestidad sea algo de la historia y esa transición no resuelta, oscura y silenciada consenso por miedo, no discutida, no aclarada que hablábamos. *Si,...España... como el tonto de la clase, nada más se le da bien los deportes y la religión (risas) (Bueno también es que hay personas que dan muy mala imagen de nuestro país y si encima nosotros pensamos así, pues mira, apunta Félix)... (En mi insti son todos, bueno, casi, como tontos, así, fachas, gente que piensa que por haber ganado el mundial de fútbol somos los mejores. Apunta Mar) Es también querer educarte a ti mismo. En vez de ver "Sálvame", te pones a ver lo que a pasado hoy en tu país. ¿Pero es lo que ha pasado o es lo que El Intermedio o el Canal 24h de TVE nos cuenta sobre un fenómeno concreto? Si, es verdad, yo veo al Wyoming y TVE y es muy diferente, dan la información desde su punto de vista y por eso es bueno contrastar. Claro y pensar por una y uno mismo, ¿no? ¿pensamiento propio? Eso es cierto, porque a mi me gustan los maestros que dicen lo que piensan, no lo que pone en los libros sin más, a leer la lección y ya esta. El otro día ponía ejemplos en clase de matemáticas, pero ejemplos de la economía de Andalucía, con las ayudas a jornaleros y to' eso, y así es mucho mejor, para entender y poder comunicarnos. Yo estoy harto de libros.... Te refieres a los libros de texto, ¿verdad?, pero... ¿qué pasa con los libros de texto? Pues que son un rollo, vamos... lo que quiero decir es que, es cómo los utilizan en clase. En ve' de prepararse una clase y hacer cosas que nos interesen, pues ná', ya sabemos, ¿no?: página tal, número 3, venga Juan, ¿haces el ejercicio? y así... Y claro lo que decíamos es que esos libros no son la clase, no es la... quiero decir que no forma parte de nosotros,... Que tienen mucho morro y nadie les dice ná' (Por ejemplo en*

conocimiento del medio, inglés o, lengua o matemáticas podrías ver noticias de la prensa, hacer yo que sé,... un periódico, una radio, mil cosas, pero también desde nuestras ideas, sugerencias, debatiendo,... no ejercicios siempre de cosas que no son nuestras, dice Eva). Las buenas clases se preparan, si... Os referís a que el uso de los libros así no ayuda que se tenga en cuenta nuestra realidad andaluza, nuestra ciudad, provincia y sus problemas, de nosotros como sociedad, nosotros como jóvenes, como chicas, migrantes, gitanos, con la singularidad de cada uno y una y con todo lo común y la pluralidad y diversidad de vuestras clases, sería muy rico aprovecharlo, ¿no? *Buuuf, pues sí, me están dando ganas hasta de estudiar pa' maestro.* ...Una pregunta ¿Es la llamada historia universal, universal realmente?, ¿habla la llamada historia universal de lo que ha ocurrido en la España rural del siglo XX o no digamos de lo ocurrido en Centroáfrica, Asia o América del Sur?, ¿hubo edad media y feudos en África y otros continente?, ¿conocemos la historia de las mujeres? ¿Y la de gitanas y gitanos? ¿Y la economía o la política popular, social, comunitaria, solidaria? A todo esto se llama el euro-centrismo, el sexismo, el mercantilismo capitalista, la colonización del conocimiento. El poder fuerte se ejerce con armas, ejércitos y guerras en las invasiones y colonización, pero también de la mano de evangelización y alfabetización, escolarización y conocimiento.

España en su día, si, fue una potencia mundial, imperial, pero gracias a la guerra y a la violencia. ¿Te refieres a la colonización del imperio español en las Américas, verdad? ¿Qué sabéis de aquello? *Si eso, 1492, como pa' olvidar la fecha, siempre, siempre en examen... España descubre, bueno llega por equivocación,... y coloniza América. Hay muertes, violaciones, esclavos y la iglesia que quiere hacer cristianos...* ¿Qué queda hoy de aquello, conocéis lo que hace Repsol, el Banco Santander,...? o ¿cuál es la situación de los pueblos indígenas de Argentina, México, Centroamérica o Brasil? *Pues no, no mucho, pero imagino que*

complicada situación y los bancos pues lo peor,... Se que en la selva amazónica expulsan de su territorio a poblados indígenas para explotar los recursos... ¿Qué os parece si investigamos acerca de los indígenas, las mujeres y algo más sobre la colonización y lo que hoy queda de ella? ¿Qué me decís del conocimiento que estudiamos? ¿el saber que nosotros estudiamos, leemos, vemos, reproducimos y ellos -otros pueblos, un saber estructurado por el poder colonial, etno-céntrico, euro-céntrico, andro-céntrico y patriarcal y mercantilizado por el capitalismo?... Buufff, seguro, es lo que hablábamos el otro día, ¿no? y más. Mi madre decía que el conocimiento es el resultado de... de vamos, el poder, de la clase que está en el poder. ¿De la clase dominante?..., eso. Hombres, ricos, religiosos, vamos..., blancos, (como la canción esa... hablando hacia dentro, susurrándose) Por eso se separó mi madre creo, bueno,... un poco por eso... se separó de mi padre. ¿Os parece necesario dar voz, escuchar, reconocer y conocer lo que piensan, sienten y hacen las mujeres, los agricultores, los estudiantes, las personas que nunca hablan o nadie les pregunta nada, el grupo de gitanos y rumanas... a todos y cada una de las personas situadas en el lado débil, silenciado o inferior de cada relación de poder, con sus relatos biográficos? Si..., bueno esto hacemos un poco aquí, ¿no? Hablamos nosotros, estudiantes, chicas,... (repetidores, andaluces,.. dice Álvaro) y así entendemos más lo que nos pasa, y así podemos pensar y,... no sé, empezar a actuar de otra forma, porque sí, tenemos que saber más de las personas que sufren y de nosotros. Todos, todas formamos parte de esto, del mundo, del insti, del barrio y la ciudad, somos necesarios e imprescindibles. Álvaro decía también a Andaluces, yo decía a gitanas y gitanos, pero... (Andaluces porque nunca nadie nos pregunta na', primero como estudiantes, jóvenes y encima siempre se sabe de los de siempre... dice Álvaro) Los de siempre son... ¿los que viven en la capital? (Eso, tengo una amiga gitana del pueblo de mi madre, al principio mi padre, sobretodo, estaba como, pero niño qué hace' tú con Fátima, la gitana y to' eso, muy mal, tuve muchos problemas, y con amigos también. Pero bueno ya con el tiempo van

acostumbrándose,... Bueno pues encima eso, chica, andaluza y peor que too' gitana, detalla Álvaro) (Bueno a mí me pasa también como argentina, quizá menos que una gitana, si, seguro, pero desde siempre, porque hablas así, que soy muy empalagosa, sudaca y tal, ¿no?, pero bueno una va así, primero con quien se siente bien y ya. Hay mucho racismo, es verdad, machismo y también no se sabe nada lo que pasa en los pueblos o de los trabajos de siempre, no sé, mi tío era hacedor de cuero, artesano, qué se yo, cómo quieran llamarlo, hacía cosas hermosísimas: carteras, cinturones, bolsos, fundas de gafas, mochilas, un montón,... todo eso no se aprecia, se pierde el valor, todo eso que él sabía no se pasa a nadie,... encima vivía en un pueblo muy apartado, no sé, si, si es importante recuperar otros conocimientos y nuestra historia, dice Fina) Estamos empezando a sorber el néctar, a libar el mejor de los conocimientos, gracias Fina, gracias Alejandro, gracias Álvaro, gracias Mar, gracias, de verdad a cada una y uno. Las abejas saben sorber lentamente, a eso se llama libar. Re-construir el conocimiento desde abajo, desde nosotros mismos, sabiendo que hay saberes y conocimientos despreciados por las inercias dominantes y opresoras. Primero de todo es apreciarlo, buscarlo e ir allí, para después libar esos saberes desde y entre nosotros, escuchando lo dicho, escuchándonos, dialogando. Pensándonos desde nuestras vidas e historia es empezar a hacernos de otro modo, es autoconstruirnos y sabernos necesitados de otra muchas historias y relatos oscurecidos, olvidados y silenciados. Gracias por traerlos acá, aquí, seguimos.

5.2 Vas como sin esperanza, Inma

Inma tiene 15 años, va a 4º de la ESO, sus resultados académicos son altos. Está en un IES público de una zona empobrecida de la ciudad, con diversidad étnica, sobretodo población marroquí y gitana. Vive con su madre (auxiliar de clínica), padre (camionero) y un hermano de 18 años en un pueblo del cinturón

metropolitano. Tele-conectada entre 3-4 h al día en casa y en el IES; ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. En la devolución creativa afirma que está más tiempo, cada vez más pendiente de los me gusta y del número de visualizaciones, *un poco obsesionada*, admite. Tiene y usa Face-book, Tuenti; Hotmail y tiene cuenta en Twitter desde hace dos semanas, con 142 Tweets. Destaco uno de sus primeros: *“Mis padres están enganchados al Whatsapp, dios...”* “Lo utiliza para hablar con sus amigas, su novio acerca de los cambios del tiempo, intercambio de videos musicales en clave de mensajería. Tiene un canal en You Tube con cinco videos de sus representaciones musicales (U2, versiones,...). Ve videos por You Tube, Antena 3, series Yonkies, webs de cantantes o grupos como All Time Low, Kate Voegele,... Consulta la web del IES. En su tiempo de ocio le gusta tocar la guitarra o el piano, cantar, escribir y leer. Le gusta la música folk-pop, punk-pop, power-pop, country, rock,... El curso pasado fue delegada y estaba en el consejo escolar del IES. Su expresión corporal es reposada. Mueve el pelo con las manos reiteradamente, escucha con atención al resto y después habla.

Pues había un partido que ha dejado mal el país... viene otro y dice: lo voy a arreglar... quitaré algo porque no tenemos dinero suficiente. No me parece bien, pero si es lo que se tiene que hacer para que se solucione. Yo no me siento mejor porque vuelvan a arreglar la carretera y menos si dan dinero a los bancos pa' que arreglen sus deudas. En mi instituto hay muchos compañeros que no pueden pagarse salir por ahí o clases de inglés si tienen problemillas... Por ejemplo el otro día fui a un concierto, pero varias personas de mi clase no podían ir, ni 10 euros para eso. Pues debería haber ayudas para que todos los chicos y las chicas fueran a conciertos de música, al cine, al teatro, salas y centros artísticos donde poder estar, ensayar, aprender a tocar un instrumento, no sé... es que todo es lo mismo, tiendas, centros con tiendas, bares, heladerías,... joe' luego que si hay gordos, obesidad y eso, pu'

claro, qué quieres si... Es verdad que cada vez hay más lugares de consumo rápido, tiendas de ropa, regalitos de 1, 2 euros, comida basura, y en vuestro instituto ¿Hay máquinas de bollería industrial y refrescos? Si, si, claro que hay, pero es más barata, pero si, bollería de esa mala, mala y coca colas, fantas. Inma ha dicho que estaría bien otros lugares de ocio más saludable, cultural, social que no fuera beber, comer, comprar,... ¿qué os gustaría hacer los fines de semana, en vacaciones? Si, pues dejar de estudiar tanto, dejar de tener que hacer tareas, trabajos de esto y de grupo, porque así tenemos todas las tardes ocupadas. A mí me gustaría poder ir a una sala para cantar, tocar la guitarra y que alguien me enseñara, y que hubiera más gente como yo tocando y eso. (Yo propuse en el instituto, con la asociación de madres y padres que nos dejaran una sala o dos a los estudiantes para que pudiéramos ir y organizar cosas: no sé, había un grupo de break dance, otro de patines y skate y todo esto, unas niñas querían hacer teatro y yo un taller de algo,... pero, al principio si el tutor y orientador dijeron que era bárbaro, pero que se yo, después no había ningún maestro que quisiera ir con la llave y pusieron muchos problemas... y es que... comenta Fina) Si queremos jóvenes sanos con inquietudes sociales, de igualdad –es decir, feministas-, culturales, ecológicas, de solidaridad y ayuda mutua tendremos que impulsar este tipo de iniciativas, montar una asociación, exigir un espacio al instituto, al centro cívico o buscarlo en otro sitio, ¿no? Pues sí, pero es difícil, se juntan lo exámenes, las tareas,... todo lo de casa y claro, para eso hay que tener tiempo (Tiempo y un poquito de arte, ¿no?, vamos que no es fácil, nadie nos enseña pa' eso, quieren que soltemos lo que nos dicen para los exámenes, quedar bien para que el insti no baje el nivel y todo eso, pero lo otro como que da igual, ¿no?, Adrián). (Yo estoy to' el día tirada en casa, viendo la tele, series y eso en el ordenador o la tablet y chateando por el Face, mis padres no me dejan casi salir y me aburro una jartá', dice Mar) Pero no te dejan salir nunca. (En verdá' no me dejan desde hace unas semanas que llegué más tarde y estoy castigada, luego salgo, pero poco, me aburre un poco todo en verdá', no sé me gustaría hacer otras cosas, pero aquí no encuentro... Mar). ¿Os gusta el

campo, la montaña, el bosque? ¿la magia, la poesía, el juego, divertirnos y alegrarnos con colegas,...? Sí, claro,...

La semana pasada, me hice un Twitter y pa' promocionar en parte los videos que yo cuelgo en el YouTube tocando la guitarra y cantando... De pronto me siguen hasta grupos pop. Claro en Twitter te sigue todo el mundo aunque no te conozca, o sea, que esos grupos pop a lo mejor, no han visto ni mis videos, ni na' pero yo que sé, a lo mejor los tienes ahí y los ve más gente, y a lo mejor quieras o no, hace, que te promociones un poco. Luego que hagan con los videos lo que quieran... es mi riesgo. ...Pero no para darte a conocer y hacerte famoso... tipo Justin Bieber,... El Twitter hace que te promociones un poco... A mí me gustan mucho los grupos que no se conocen casi nada. Siempre encuentras un medio de conseguir algo a través de ello ¿no?... darte a conocer. ...Últimamente estoy algo enganchadilla... si, bueno,... a cada rato a ver si, miro a ver si suben las visualizaciones y los me gusta y eso. (Yo también tengo twitter, pero vamos no puedes contar tu vida así porque si. Que luego no protesten porque es que me tienen controlado. Hay gente que lo sobre-explota y no lo usa como debería, Adrián) (Yo lo uso para reírme con mis amigas, el Facebook, me gusta, con eso me basta, me río y me une a ellas, también para escuchar música rap, música protesta y poder hablar con amigos y familiares de Argentina, Fina)

5.3 No se hace na', por eso llevamos ese estrés, Álvaro

Álvaro tiene 17 años, cursa por segunda vez 3º de la ESO. Su IES es de titularidad pública y está en una de las poblaciones del cinturón metropolitano. Vive con su madre (auxiliar administrativo) y su padre (peón de la construcción) y un hermano de 22 años. Tele-conectado entre 1-2 h al día en casa y en el IES; ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. Usa el Facebook, el

Tuenti y tiene cuenta en Twitter pero sin Tweet alguno. Posteriormente nos dice que está más horas de las que había puesto en la hoja. Ve videos por YouTube y consulta foros de marcas de ropa como Zara, PG, etc. Terminó el 2º grado de música elemental, flauta travesera. Escucha música por el *Spotyfy* y desde otras fuentes, según el momento un tipo u otro. En su tiempo de ocio le gusta hacer deporte y escuchar música. Su expresión corporal es abundante y rica, mueve los brazos rápidamente y apoya la barbilla en su mano. Tiende a callarse poco, habla rápidamente.

Con esto de la crisis, que es lo que estamos hablando ¿no?... A lo mejor no hay que cambiar nada. O se está de acuerdo con el gobierno. Recortes tiene que haber... Porque vamos a ver, muchas personas han gastado mucho, quiero decir se han comprado una casa, un piso carísimo, una hipoteca que después no han podido pagar y claro... después les han echado del trabajo y na' que no pueden pagar... No tenemos un país desarrollado como pa' tener a todos trabajando. (Al). Para hablar de política tienes que tener cierta idea... saber. Es un tema que no se habla en clase y con los amigos, a no ser una clase de sociales. Digamos que política es buscar soluciones para problemas comunes, a diferentes niveles: en vuestra casa con la familia, en el instituto, con vuestros colegas, en el grupo deportivo, la cofradía, en cualquier grupo humano, surgen problemas y se buscan soluciones ¿quién lo hace?, ¿cómo se hace y se toman las decisiones? Uuufff ahí si nos has pillado, en verdá' si es cierto que en ese caso... sí que podemos hacer, vamos que tenemos que decir mucho,... por ejemplo en casa podríamos hablar sobre cómo hacer las cosas y eso, pero al final discutimos mal... vamos así gritando, y se hace lo que digan mis padres... pero bueno yo luego hago lo que quiero (ríe). Me refiero a salir por ahí, llegar a una hora,... (Podríamos perfectamente organizar en barrios, hacer grupos y asambleas y acordar... llegar a acuerdos que son importantes para nosotros en el barrio: mejorar aceras, los peatones, niños, personas mayores andando, organizar el tráfico, mejorar transporte público, paso de bicicletas, zonas

verdes, papeleras, basuras,... cosas del barrio importantes, escuela, centro de salud y centros de cultura, canchas de deportes como decíamos... y más, en verda' si podemos es organizarse, hablar, vernos y así, tenemos mucha fuerza, Fina) Esta es la base de la democracia de verdad, no la esquelética que tenemos, ¿no?... juntarse, hablar de los problemas, ver posibles soluciones desde diferentes puntos de vista, con las personas que los sufren, también es posible con personas especialistas de temas de urbanismo, jardines, movilidad, cultura,... discutir propuestas, hacer consultas a otras personas, llevar a cabo iniciativas concretas de la vecindad (camino escolar seguro y autónomo, fiesta de los y las mayores del barrios-ayudémonos unos a otros, alquiler justo – vivienda digna, oficinas de derechos sociales, cooperativas, club de cine y teatro, mercados sociales, etc.) tomar decisiones en común, deliberar, no dar a un botón o meter una papeleta con un sí o un no ya elaborado. Claro que se puede, pero esa culturilla, ese día a día hay que ir haciéndola en barrios, pueblos, asociaciones, grupo de estudiantes, una clase, un grupo de teatro. Cuando hablamos de política siempre se suele hablar de asuntos grandes y de político, pero la política está en el día a día, en como compramos, consumimos, hacemos aquí y allí, en casa, en la escuela, en la tienda y en la plaza... (*En verda' es así, es cierto que tenemos mucha fuerza, vamos tenemos toda la fuerza, pero hace falta unión, los estudiantes primero en sus clases y también en el insti, juntos, la unión hace la fuerza, así seguro que no hay tantas injusticias, Eva)*

...No está todo en los políticos, las industrias se han llevado a lugares con la obra de mano más barata. Nosotros, los propios españoles, tenemos una idea de España muy mala... Europa nos va a ver peor... Nosotros hemos sido una potencia mundial por mucho tiempo. (Bueno,... pero tampoco pasa na' por hacer un poco de crítica a lo que se hace mal, si se roba dinero, si se destruye empleo, si la monarquía da un ejemplo que ni pa' qué... pues no vamos a estar dando buena imagen de España... Twitter

me sirve incluso pa' convencer a los cerrados de mente que piensan que España es la mejor del mundo por ganar el mundial. Adrián)

Poo ejemplo yo podría tener mis libros (de texto), no libros rotos. No sé me parece un gasto innecesario (ordenadores también) que los tenga que pagar el gobierno.... Muchas veces no hablamos, lo que hacemos es quejarnos. Y esa queja puede ser un primer momento de necesidad, de compartir, pero después si se hace colectiva se pueden pensar desde la inteligencia de varias o muchas personas.

De maestros están los que imponen más y los que son un cachondeo... A veces los alumnos son los culpables, no los profesores. La educación no se hace en el instituto ni en el colegio, se hace en casa... ¿Qué pasa en casa? Entonces... Bueno pues eso que en casa, tus padres, te educan en esto... en saber cómo estar aquí, en clase, en la calle, pues que no puedes ir haciendo lo que te de la gana por el mundo, que hay que respetar... y claro si estas todo el día con el móvil, la Nintendo y la tele pues eso, que nadie te educa, ¿no? (Bueno sí, te educa la tele y los video juegos,... Fina) (risas) Un profesor no puede estar en todo y hay chicos que se pasan un huevo...

...El latín ayuda a entender la morfología y sintaxis, ayuda a razonar mejor. (El latín pa' la vida diaria poco te va a ayudar,... que no es mu' práctico en la vida, para buscar un trabajo, viajar,... Mar) Pero para conocer nuestro idioma si ayuda a, no sé, hablar mejor, pensar mejor.

(Si, pero debería haber mejor preparación para el profesorado... como en Finlandia. Las matemáticas las vas a tener toda la vida.. Si, al menos, visitasen los centros un representante y luego hicieran las leyes, pues a lo mejor ayudaba... Porque se hacen las leyes sin saber lo que pasa de verdad en la realidad, en las clase, los institutos,... que nos pregunten, que sepan de verdad lo que ocurre, no, pues ahora esto porque me gusta a mí y luego los otros al revés y así cada cuatro años mareando, Adrián)

También hay desinformación, porque no sabes a quién acudir... El consejo escolar, qué es eso y lo dice mucha gente (Bueno si hay desinformación, pero también hay que interesarse por lo que es de todos, yo estoy en la AMAPA del IES y la gente pues no se interesa, no tienen una idea como... una idea colectiva de una clase o un instituto, se va a lo que se va, a lo mío, a esto,...Fina). Quizá podría estimularse de algún modo para ver los beneficios y alegrías que supone trabajar y estar juntos. (Si, Fina)

La profesora tiene la última palabra, el jefe de estudios lo único que puede hacer es meter a un inspector,... pero vamos tampoco. También depende de las maneras que tenemos nosotros de responder ante un parte o cualquier tipo de conflicto.

(Los maestros toman sus decisiones sin saber lo que pueden causar, respecto a las notas, exámenes,... y claro pueden hacer mucho daño, hay personas que llevan mucho esfuerzo, sus padres no les ayudan, no van a academia y tienen muchos problemas y todo eso da igual dice Inma)

5.4 Todo para el pueblo, pero sin el pueblo, Félix

Félix tiene 15 años y cursa 4º de la ESO, sus resultados académicos son buenos y su centro es concertado católico y esta en una zona acomodada de la ciudad. Vive con su madre (profesora de colegio concertado) y su padre (profesor de filosofía de su colegio) y una hermana de 13 años. Tele-conectado entre 1-2 h al día en casa y en el IES; ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. Usa Facebook, Tuenti, Skype; y tiene cuenta en Twitter desde hace un mes, con 112 Tweets. Destaco uno: “seria gracioso q tu madre t siguiera en twitter” a lo que contesta la amiga “...pues para mí no lo sería uu’”. Lo utiliza para hablar con sus amigas y amigos. Ve videos y películas por YouTube y consulta Blogs como *noticias*

imposibles. En su tiempo de ocio le gusta escuchar música, salir con amigos y jugar a la consola. Es delegado de pastoral y miembro de dos cofradías de semana santa. Su expresión corporal es estática. Su cabeza se muestra atenta a lo que dice el resto. Su habla es asertiva y piensa con atención todo lo que dice antes de pronunciar palabra, intercambia el lenguaje formal con el popular.

También puedes llevarte bien con el profesor... También es... si eso, que en mi colegio el ambiente es muy agradable, muy familiar, todos nos conocemos y la relación entre alumnos y profesores es buena, en general. (¿Y cómo llevas eso de que tu padre sea profe en el centro?) Si, bueno al principio... no me gustaba la idea esa, no, que si me iba a tener controlado, que si mis amigos iba a decir que tal o cual, pero bueno, con el tiempo va bien. Mi padre sabe mantener distancia, aunque si, me exige, pero bueno, creo que eso esta bien Finlandia o Francia definen su sistema de evaluación para sacar los mejores resultados en el informe PISA. (Fe) Quitar un año de la ESO y aumentar uno de Bachillerato. (Ya, bien,... y eso de que en tu colegio el ambiente es muy familiar... quiere decir que es diferente a la vida social de fuera, ¿no?) Bueno, si, creo que se puede decir que si, hay disciplina, hay educación en general, se respeta al profesor, hacemos muchas actividades de convivencia y creo que eso ayuda. (Bueno eso de convivencia puede ayudar al buen ambiente, pero es que otros centros tienen personas de otras realidades, por ejemplo de familias más achuchadas económicamente, extranjeros con desconocimiento del idioma y otras situaciones vulnerables, ¿no? Quizá esto también tenga que ver, ¿cómo lo veis?) Es posible, no tengo datos exactos la verdad. (En mi instituto hay bastantes alumnos con problemas económicos, familiares, pero, que no pueden pagar la luz y eso es difícil, la verdad, también hay marroquíes, niños de centros de menores, gitanos que claro es muy diferente... Inma) (silencio... Ya, entonces si que es diferente el tipo de estudiante ¿no? Félix) Si, si, es mi colegio no. (Pero... ¿por qué es difícil? Quizá si hubiera más

profesorado y educadoras, educadores más especializados en trabajar con la diversidad humana (y medios), en sus aspectos físico-corporales, sociales, culturales, de género-sexo quizá podríamos enriquecernos de toda la diversidad y a la vez democratizar los propios centros, ¿qué os parece?) (Si, me encantaría que hubiera más profes que supieran trabajar con niños y jóvenes, sean gitanos o tenga pasta o no, estén sus padres fatal o no sé', pero es muy importante los profes, porque son los que llevan la clase y el instituto, Inma) (Los profes tienen mucho que mejorar y creo que podríamos hacer muchas cosas con todo lo que dices, no sé, por ejemplo aprender de las cosas de cada uno, tú sabes hacer mimbre, un compañero mío de clase, pues no sé, en tecnología podríamos también aprender eso con él, ¿no?... o tu sabes un idioma como el árabe y yo lo único que sé es el "salam" y por los comics y así..., Adrián) (Si, buenas ideas, la diversidad humana por carácter, clase social, cultura, género, cuerpo, etc. es una potencialidad que necesita mucho, mucho cuidado y es ingrediente básico de la democracia, estar juntos, juntas, entre diferentes dialogando, discutiendo con respeto es imprescindible para hacer sociedad, para poder hacer lo que decíamos antes, ¿verdad?... eso de participar en tu barrio, instituto, implicarte en la asociación, entre vecinos,... (Si mi colegio también es concertado, de la iglesia y la mayoría de la gente es igual,... o sea que no hay casi personas de otros países, ni gitanos y la mayoría son de derechas o bueno, del psoe,... entonces a mi no me gusta, no me gusta un colegio donde to' el mundo es así, no sé,... Por eso tengo ganas de acabar y quitarme un poco de esto, Eva) (En el mío son los de España es lo mejor del mundo, como tontos y los contrarios, y no sé, a mi no me gusta el ambiente, los fachas y los no fachas,...Mar) (Pero quizá no habléis en medio de los fachas y no fachas de cosas concretas que os afectan de la clase, el centro,.. Mar ¿son sólo los chicos?) (Eeh... si, casi todos son chicos, es como si tuvieran que decir aquí yo estoy y no se', pero no deja hablarse con otros... y es verdad que ese decir yo no, yo si separa sin más y es una tontería,... yo soy amiga de unos y otros, porque me importan las personas).

Otra de las cosas absurdas que pasan es la fuga de cerebros, se asume el gasto educativo, pero las personas más cualificadas emigran... Se han dado muchos regalicos', corrupción,... se ha hecho muy mal... Los propios españoles, tenemos una idea de España muy mala... Europa nos va a ver peor... (Bueno, pero que le vamos a hacer, yo no voy a confiar en políticos que roban por dar una imagen o en tener que decir cosas que no creo, Fina) (Quizá esa idea desde fuera de nosotros como país o de nosotros hacia otros sea también una construcción histórica y social de las ideas, quiero decir una construcción colonial, eurocéntrica, jerárquica, sexista,... y así podemos seguir añadiendo categorías de análisis para que atraviesen esas ideas. ¿Qué idea hay de Andalucía o de Canarias en España?, ¿y de España en Europa?, ¿y de Suramérica, Cuba, Venezuela, Marruecos o África?, ¿por qué existe el calificativo PIGS para unos países? (Si, si, cuando viajamos al norte siempre nos dicen "Ah de Andalucía, que alegría, gracioso como si aquí estuviéramos todo el día sonrientes y partiéndoos el culo, vamos', Inma)

...Bueno pues si no crees en unos ni en otros entonces vota a los nuevos ideales,... (Si es verdad que hacen falta, Mar) Yo soy muy cristiano... pero en mayo se van a sacar a todas las vírgenes que no se han sacado en semana santa. Eso va a costar a cada cofradía un millón y pico Nosotros.

5.5 Organizándonos, no individualmente,... nos hemos visto, hablado, Fina

Fina tiene 16 años y cursa 4º de la ESO, sus resultados académicos son buenos. Va a un IES público de una zona residencial con ganancias de recursos públicos media. Su clase social es media baja, en descenso debido a que su madre lleva tiempo sin trabajar. Nace en Andalucía, pero es de origen parental argentino, vive con su madre (Restauradora y Lda. en Bellas artes y desempleada) y su hermana de 11 años en una zona popular. Tele-conectada entre 1-2 h al día en

casa; ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. Usa Face-book, Tuenti y el correo e- de Yahoo. Ve videos por Internet. En su tiempo de ocio le gusta leer, quedar con amigas, andar en bicicleta y escuchar música (rap, música reivindicativa y otros estilos). Es delegada de delegadas(os) de estudiantes en la AMPA del centro de secundaria junto a su madre que es la presidenta. Participa en una asociación para el desarrollo, cuya misión es cambiar las estructuras básicas que impiden la autogestión y el desarrollo de los pueblos de acuerdo con sus propios principios y valores. Su lenguaje no verbal es vivo y expresivo, especialmente los ojos y rostro. Escucha y observa con atención al grupo.

Los políticos hacen lo que quieren. Aunque nos manifestemos no nos escuchan. Nos engañan y utilizan. Aquí tenemos que pedirlo a gritos, dimite, y no dimite nadie... Son unos ladrones... En verdad lo que pasa es que llevan muchos años en lo mismo, viendo de eso vamos, viviendo de tener un cargo, un cargito´ acá, un cargito allá y claro uno se acostumbra a manjar, comer aquí, como allá y todo a cuenta pagada. (La democracia de representantes, representativa, no basta, es necesario incluir mecanismo tipo de iniciativas de grupos y colectivos sociales, formas de control social sobre los y las representantes (y rendición de cuentas), mecanismos de participación, planificaciones, presupuestos y leyes participadas, que cuenten y partan de las necesidades de la sociedad y debate, mucho debate entre diferentes, para poder construir buenas y ricas soluciones, ¿no?) Claro, si no se participa y se está vigilante hacen lo que les da la gana, es así, las personas, las mujeres, los niños, toda la ciudadanía tendría que participar, toda opinión vale, toda persona puede aportar algo, si... por ejemplo el trabajo es un derecho para todos, estudies o no estudies, pero esto lo quieren convertir en una mierda. Quiero decir es un derecho, pero en realidad hoy es un lujo, por eso mucha gente esta obligada a trabajar por muy poco dinero, explotada, entonces el derecho se hace imposición... Mi madre lleva tiempo, bastante tiempo sin trabajar,

tiene mucha formación, es muy responsable, pero claro no es de acá, no tiene contactos y como ya no es derecho, el trabajo, pues nada tiene que aguantar con cualquier cosa que sale y no, no es justo. (Mi hermana también, Mar). Si por ejemplo las leyes del trabajo, reforma laboral, la hiciéramos entre todos pues seguro que no se hacía más fácil el despido y que se aumentaban los salarios, pero claro llegan los jefes de las empresas con sus regalitos, los políticos y los sindicatos y ya lo hace juntitos, mirando por ellos, no más. Los que tienen la plata, el dinero, los que tienen la sartén por el mango, como dice, no quieren que vengan los trabajadores, la gente a hacer las leyes ni a opinar, ni nada. (Claro, como los profes, tampoco quieren que vayamos a decir cómo organizar la clase o cómo poner las notas, ¿no?, Inma). Eso es, no quieren, son los que tienen las ventajas, no quieren bajarse de su trono... (Claro, entonces... ¿qué se puede hacer? Organizarnos. Por ejemplo dos 4º para conseguir algo en el instituto (de lo pequeño a lo grande). Organizándonos, no individualmente... si yo salgo y los demás... es porque estamos organizados, nos hemos visto y hemos hablado. (Cuéntanos eso de vernos, hablarnos) Al vernos, hablarnos nos empezamos a relacionar, creamos que se yo, algo, un lazo, ganas de hacer porque vemos que tenemos muchas cosas en común, somos personas que tenemos cosas y problemas más parecidos, tenemos que hablarlo y así, organizarnos. Ver qué podemos hacer, cómo y así, poco a poco vamos aprendiendo, aunque nos demos de boca una vez y a lo mejor otra, pero es la única forma... Yo por eso participo en la AMAPA del instituto, porque es la única forma de hacer algo, bueno, la única no, pero sí una importante. Hay cosas que no me gustan, que podrían ser mejor, pero intento, hago lo que puedo... (Tomar partido desde el mundo que tenemos, desde la Amapa empezar a proponer e incluso ¿cambiar cosas?) Bueno si, he intentado hacer más grupos de estudiantes, para que no seamos los de siempre y también que las mamás y algún padre de la asociación aumenten, proponer actividades más gustosas para las familias y eso.

Depende el profesor, los hay malísimos y otros no tanto, dependiendo. Antes con menos horas también había profesores así. Hay “miedo” (...) los demás no salen (a defender) porque dicen: si a éste le ponen un parte a mí también... Me pueden suspender. (Miedo: miedo al mal o perjuicio que me puede ocasionar y miedo a la democracia, esos dos miedos existen. El miedo a la democracia es el miedo a la participación a que la gente tenga buenas ideas y me saquen de mis excesos o privilegios, miedo a hablar con gente muy diferentes –fachas no fachas- por repliegues identitarios, miedo a la diversidad cultural, miedo a que las mujeres reivindiquen sus derechos y libertades, miedo a que los pobres del mundo se rebele, miedo, el miedo imposibilita, paraliza...) Si, claro, es lo primero que quieren, como el padre que amenaza todo el día a su hija: que no vas a salir, que te quito el móvil, que no vas al cine, castigo, amenaza. Así el profe, el político, así es lo autoritario.

5.6 Si no te gusta tu trabajo, no amargues a cuarenta personas, Mar

Mar tiene 15 años y cursa 4º de la ESO, sus resultados académicos son buenos. Su IES en un centro concertado jesuita. Vive con su madre (abogada) y su padre (director de sucursal bancaria) en una urbanización de una zona acomodada de la ciudad. Esta tele-conectada entre 1-2 h al día en casa y en el IES; ordenador y teléfono móvil con tarifa de datos (la única del grupo). Usa Twitter y Facebook, también el WhatsApp. Consulta Tumblr para ver fotografías, de TV ve “Cómo conocí a vuestra madre”, “The walking Dead”, etc. Consulta Blue tomato para hacer compras por Internet. También juega a la Play Station. Reconoce estar bastante más horas conectada en la devolución, cada vez más tiempo, cada vez hace más cosas entre pantallas, más especialmente cuando no la dejan salir de casa. En su tiempo libre le gusta salir, hacer deporte, ver series o películas y

leer. Le gusta la música electrónica, hip-hop, house, pop, rock,... Pertenece a un club deportivo de esquí artístico. Mueve el pelo con las manos repetidamente y tiende a taparse con la mano la boca. Se muestra arrellenada en la silla.

Me enteré de la dimisión del papa en clase de matemáticas (Álvaro). Yo también me enteré en clase, si... es poco, pero bueno, me aburro y lo habitual es que estemos con el móvil, sobre todo con mensajes de twitter y whastapp. En verdá' para mi estar en clase es bastante amargante, hay profes aburridos y muy muy estrictos, los aburridos pues pasan más y yo y otros pues estamos con el móvil, con los estrictos imposible porque te lo quitan o te pegan un grito y al jefe de estudios. Si sabes (...) que te pueden tratar así, (...) no te hagas profesor de niños adolescentes (...) si no te gusta tu trabajo, no amargues a cuarenta personas (...) es que estas aquí porque no sabías que hacer. Si no entiendo muy bien cómo se hace uno profesor, quizá porque no sabe mejor que hacer o no sirve para otra cosa, pero me parece muy triste que alguien que pasa tantas horas con jóvenes y niños, formando, educando, este así, en estas... condiciones. (Hay países que es al revés, los profes son personas con muchas inquietudes, buenas notas y es una profesión muy exigente, Finlandia y otros lugares, Adrián, sí, es cierto, Félix).

Sin monarquía habrá república y esa será siempre de izquierdas, PSOE. Y lo que hacen falta son nuevos ideales. Los de mi clase están a favor de todo lo que hace el gobierno... arriba España y ya está. España es la mejor del mundo o los que están en contra, no hay más. (¿Todos los países republicanos son necesariamente del partido socialista? No, no Fina, Adrián, Félix.) (Por ejemplo Francia, Italia, Argentina, bueno toda Suramérica,.. en verdad hay menos países monárquicos, Adrián y Fina) (En España se asocia república con izquierda por oposición al alzamiento militar de 1936 y la dictadura franquista de 39 años).

Mi hermana estudió una carrera para dirigir empresas y trabaja fuera de España en una tienda de ropa. De dependienta,...por más que la gente se levanta, no se hace

nada. Yo la verda' que no se si quiero estudiar por lo menos en el colegio al que me obligan a ir estoy hasta las narices, no me gusta casi nada, tengo alguna amiga, pero vamos que tampoco, hay mucha rivalidad, yo más que nadie y todo eso... y bueno yo paso bastante, pero claro, eso no hace amigos. (Entonces... la amistad, ¿qué hacéis, cómo la vivís?) Yo tengo una amiga especial que va conmigo al colegio, le pasa un poco como yo, no está diciendo que bien todo, que alegre estoy y así, para ella la vida es más sincera, vamos que no está todo el día con hipocresías y haciéndose fotos con pasteles, familia feliz, tíos buenos y mona de la vida en tiendas... Es que yo paso de dar esa imagen, pero mucha gente en mi clase es así, quedan y suben las fotos a los grupos y ya, no mucho más... Sí, yo salgo con Alma, nos vamos al cine y hablamos un montón de la vida, vamos a comer chuches al Plutón (centro comercial de ocio)... alguna vez quedamos con más gente y comemos en algún sitio. Ah! Y a patinar, pero hace un par de meses me caí y desde entonces no voy, pero bueno... También hago extraescolares, pero me cansan, las hago por obligación: inglés, francés, natación y no sé qué más ahora quiere mi madre que haga.

Vivo en una urbanización con instalaciones deportivas, y... bueno ahí puedo estar más libre en las canchas de deporte, la piscina, pero bueno... no hay gente de mi edad y la única amiga se ha ido el año pasado, no sé... (Ya, quizá te gustaría, os gustaría estar más cerca de amigos, amigas y así estar más tiempo con ellos) Si, si, claro, yo creo que por eso me paso to' el día enganchada con el WhatsApp y el twitter, necesito hablar, que me cuenten, desahogarme, consultar, aclararme, yo que sé, pero... al final como decías tú, antes, todo es muy si, vale, no, caritas, ok y poco más. Porque hablar con alguien de verda', vamos con una amiga es estar horas sin que pase el tiempo, sentada una frente a la otra y nada más, es otra cosa. (Si, a mí me pasa también, que necesito el cara a cara, me pasa con amigas y la familia también, Fina, Eva) (Claro, los móviles y la mensajería tienen límites, no puedes mirar a los ojos, sentir el lenguaje no verbal, dar la mano y esas cosas,... pero esas ganas de estar junto a la gente que se quiere puede hacerse realidad, ¿no?)

Bueno,... yo lo... lo tengo chungo, mi familia es muy rara y tiene, no sé, muchos miedos a que me hagan no sé, que me pase algo, que,... quieren todo controlado, pero luego no me ven nunca, siempre están trabajando o haciendo sus cosas. Y... no tengo más familia. (Yo lo tengo difícil con mi familia y amigas de Argentina, aquí no, veo a mi grupo y a la gente que quiero, es muy importante, Fina) (Bueno, yo también veo a la gente, pero vamos, no todo lo que quisiera, mis padres están ahí encima y no quieren que me aleje mucho de la parcela y el barrio, Eva) (Yo tengo buena relación con mi familia y bueno si veo a mis amigos, pero creo que no soy tan sociable, bueno me gustaría irme de viaje, acampada y eso, pero es difícil Adrián) (Bueno, en mi caso,... es diferente, como en mi colegio hay muy buena convivencia y también en las cofradías pues estoy bastante con mis amigos, la familia y creo que tengo buena comunicación, Félix) (Bueno yo estoy mucho con mi novia, todas las tardes, también es mi amiga y bueno, bien, imagino que es la época esta de estar juntos y así, Alex) (Yo...mi vida es la música, vamos... que me siento mejor cantando, tocando la guitarra, soy tímida y luego pues vivo en Fetrae (pueblo a 10 km) y bueno mis amigas y amigos del insti están lejos, me gustaría más venir aquí, pero, bueno, Inma)

5.7 El poder debería ser del pueblo, Eva

Eva tiene 15 años, cursa 4º de la ESO y sus resultados académicos son notables. Va a un colegio concertado católico de la zona acomodada de la ciudad. Vive con su madre (auxiliar administrativa funcionaria) y su padre (funcionario auxiliar administrativo) y un hermano de 11 años. Tele-conectada entre 1-2 h al día en casa; ordenador y teléfono móvil con Wi-Fi. Usa Tuenti y juega con la Nintendo 3Ds, juegos en red y ve videos y películas por YouTube y consulta webs de música y oficiales. Dice estar cada vez más horas conectada. En su

tiempo de ocio le gusta ver la televisión, películas, salir con amigos, leer, nadar. Escucha todo tipo de música. Participa en manifestaciones y actividades que organiza el sindicato al que pertenecen su madre y padre, vinculado a funcionarios de la administración pública. Llega a la reunión con su padre, madre y hermano. Su expresión es acalorada, cuando arranca y coge la palabra tiende a alargar el discurso. Escucha atentamente. Coloca las manos en la cara y su posición corporal en la silla es recta.

El poder debería ser del pueblo. Solo se vota cada cuatro años, en Suiza hay muchas más consultas. En España el pueblo no cuenta nada. Deberían consultarlo con el pueblo, cada cosa que hicieran. No hacen lo que dicen. (Eva... dejas claro la incapacidad de la democracia representativa, de la necesidad de controles desde la sociedad, rendición de cuentas, de mecanismos de consulta y yo incluiría la necesidad de mecanismos de participación directa, instrumentos de deliberación, sorteo de representantes, rotación en cargos y revocatorio,... sabemos que las leyes construidas desde la mayor pluralidad de la sociedad son mejores, pero todo esto da miedo y volvemos a ese miedo del que hablamos, miedo a la verdadera democracia. Está instalada la cultura elitista, de los mejores, de expertos y de competencia). Es que es verdad que la democracia representativa está en crisis y no basta, igual que los delegados o representantes de estudiantes en el instituto, tendríamos que exigir posibilidad de poder hacer cosas por iniciativa y así. (Bueno en mi instituto estamos empezando con que nos cedan una sala o dos por las tardes, pero no quiere nadie venir a abrirnos y también hacer actividades, porque los jóvenes no tenemos espacios para nosotros, todo son tiendas, bares y lugares para comprar y gastar, pero poco más,... Fina) Pues si, tienes toda la razón en eso de que solo nos quieren para lo que quieren ellos: hacer exámenes y consumir como cerdos, pero ya estamos hartos, hay mucha gente, bueno mucha, hay gente mayor también harta... (No hay democracia ni en el gobierno, ni

en el instituto, ni en ningún lugar, todo es representantes y después a vivir del cuento, Alex) (Bueno en ninguno, ninguno, no creo, no es lo mismo un instituto que otro, una clase que otra, un parlamento que una asociación de jóvenes que quiere democratizar al máximo sus procesos o un movimiento social sin representantes con el fin de discutir, hablar de asuntos comunes,..., no podemos dejar de ver diferenciar, en ese caso caeríamos en una negación de las verdades y los matices,... pero ¿conocéis algún lugar democrático, donde , al menos se pueda hablar, discutir y se tomen las decisiones en común?) (Bueno en la asociación de la que participo sí que intentamos decidir las cosas en común , luego claro no es lo mismo lo que dio yo con 15 años que lo que dice un militante de 40, pero bueno se habla y con eso se aprende mucho, porque en la mayoría pues, en la mayoría de sitios no se habla, ni discute y menos entre personas de diferente edad, yo aprendo mucho de mayores y también de los más pequeñitos, Fina) (La pluralidad, la diversidad generacional hablando, eso es un gusto, un aprendizaje necesario, ¿no?) Si, voy a ir a tu asociación Fina porque necesito otros lugares, porque en verdad es un poco agobiante todo: el colegio, el barrio, los padres ahí, no sé, controlando,... y es que uno necesita expresarse y a parte de estudiar hacer otras cosas prácticas... (silencio) (Eso es, muchas personas que hemos sido partícipes en asociaciones, colectivos y movimientos, atraídos por nuestro deseo sabemos que muchas de esas vivencias y experiencias significativas nos viene desde aquí, es una oportunidad muy grande de vida y educativa que no se puede dejar)

No debería haber recortes. Primero de esto, de sanidad, de educación, de la gente más necesitada, es como un robo, pero ellos no se quitan ni bajan salarios. La culpa la tienen los políticos. (Los de mi clase les da igual, no protestan). El pueblo debería tener más libertad. Existen iniciativas de recogida de firmas que se llevan al parlamento para modificar leyes (Iniciativa Popular Legislativa, en ref. a la desprotección hipotecaria por vivienda). Recortan los sueldos, suben impuestos a los

españoles... No tocan sus sueldos y no se está cumpliendo lo que dicen. Es una vergüenza. Hay que manifestarse más, protestar más. (Manifestarse, pero no sólo, porque se puede uno manifestar y tenemos muchas manifestaciones desde la crisis y qué, vale, pero luego sigue igual, creo que si, pero que también necesario lo que decía Fina, organizarse, hacer no sé con toda la inteligencia de la gente unida algo más, crear asociaciones que defiendan y denuncien cosas injustas y unirse con otras y así ir haciendo entre todos, pero si, es muy difícil. Y a nosotros ni quieren que lo hagamos, ni nos dejan, Adrián)

En verdad si podemos (hacer cosas a nivel económico). Por ejemplo hay una organización de consumidores que denuncian, informan a la gente aquí en Andalucía y esta bien organizada, creo que es..., bueno, no me acuerdo (¿FACUA?) Si eso, mi madre fue y le ayudaron con una factura del móvil, era una estafa y tuvo que denunciar y todo eso, la ayudaron. (Podemos ser consumidores más sensibles y críticos no, hay una economía social, cooperativa y solidaria que pretende alejarse de los males de la economía de mercados capitalistas: desde banca más social a comercio de proximidad del barrio, de la huerta o de la vega, productos ecológicos, sin tóxicos, sin explotación laboral ni de personas, pero es minoritario y es importante informarse y sobretodo calmar el placer inmediato y voraz de "consumir luego existo") Eso si es importante, porque por toos´ lados nos dicen que compremos esto y lo otros; ropita de verano, ropita de esto y lo otro, comida, dulces, maquinitas,... todo es no parar.

El maestro tiene las de ganar (...) no podemos hacer na´. Es que es alguien superior, pero también tienen que respetarnos. En mi colegio hay algunos que no respetan a los alumnos y eso no puede ser, que te griten,... te desprecien así, si eso es educación, pues mira, como para haber democracia, el respeto es necesario.

CAPÍTULO 6

LA CLASE Y EL INSTITUTO

- “- Fina¹³⁶: A mí me cansa tener que hacer todo el rato lo que nos dicen, es como para aburrirse y claro... te hacen sentirte... no de ahí precisamente
- Eva: A mí me molesta que no me respeten, porque en verdad una democracia es el poder de todos y de todas, no sólo del profesor.
- Adrián: Pues sí, es verdad que si por ejemplo hiciéramos, quiero decir, si decidiéramos lo que vamos a hacer entre todos nos pondríamos a ello en serio, no porque hay que hacerlo y eso.”

Lo que se expone a continuación es fruto del informe de la etnografía multisituada junto a las devoluciones, los grupos de discusión y el fructífero diálogo que he tenido con tres chavales (dos chicas y un chico) a lo largo de seis sesiones presenciales y comunicaciones telemáticas a través del correo electrónico. En una primera parte desarrollaré los análisis y resultados de la etnografía de 3º A llevada a cabo a lo largo del curso escolar de 2011 y 2012, para posteriormente exponer la interpretación de los grupos de discusión y terminar con el análisis producto del diálogo tenido con el grupo de tres estudiantes jóvenes.

Mi intención en esta segunda parte no es hacer de este análisis, interpretación, exposición y diálogo propio de las ciencias sociales y de la educación, un ejemplar de sensibilidad formal y estética de acabado íntegro. Por más detalles empíricos que presente como antropólogo o investigador, podría acabar apabullando a cualquiera. Y a cada fardo de referencias, documentos y datos

¹³⁶ Para preservar el anonimato y la confidencialidad sustituimos todos los nombres de personas citadas en el informe, por otros nombres ficticios.

podría añadir una teoría o múltiples, que si no usara profundizaría lo mismo pero seamos humildes, con la teoría ya tienes un contrafuerte simbólico. Por tanto, lejos del anterior programa seguiré la sugerencia de reducción teórica de Passeron (2011) y aun utilizando una lógica y unas herramientas conceptuales explicitadas a lo largo del texto, concebiremos una realidad abierta e irreducible que en su inmensidad ampliará grietas y conceptos dispuestos a la posibilidad de generar teoría desde lo empírico.

6.1 3º A, la distinción y competición como privación

3º A es el único grupo que disfruta (o padece) de **la única línea de bilingüe de los terceros** del centro, siendo la promoción con la que empezó el proyecto centro bilingüe en 1º de la ESO. El Instituto de Educación Secundaria (IES), centro de administración pública que comenzó su andadura hace más de cuarenta años como delegación de un Instituto de Bachillerato, se encuentra en el cinturón metropolitano, concretamente en un área de expansión urbanística de un municipio de más de 14.000 habitantes. La población joven aumenta cada año, en el mismo pueblo hay otro IES público, cuatro Colegios de Educación Infantil y Primaria -CEIPs- de titularidad pública junto a un Centro de Educación de Adultos(as), un colegio concertado y otro privado. El IES comenzó con la LOGSE en el curso 1997-98, implementando las enseñanzas correspondientes a 3º de la ESO. Actualmente el centro tiene 3 primeros de la ESO, 4 2º, 4 3º y 4º de la ESO (cada curso con un grupo de diversificación curricular), 2 1º y 2º de Bachillerato, y un grupo en cada uno de los grados (medio y superior) de los ciclos formativos de administración de sistemas informáticos en red. El IES acoge estudiantes del municipio donde se ubica así

como de dos pueblos colindantes, haciendo un total de 600 estudiantes y un claustro de 58 profesores y profesoras de enseñanza secundaria y técnicos de la formación profesional específica. 3º A es el grupo de mayor logro académico de los cuatro terceros, teóricamente los grupos son flexibles y según el director del centro hay agrupamientos diversificados según materias (matemáticas e inglés, principalmente). En la práctica no existe tal flexibilidad ni porosidad según el tutor, el resto del profesorado y mis observaciones.

El IES elegido tiene un dinamismo particular caracterizado por una gran cantidad y variedad de actividades en las que participan una parte relevante del claustro docente, impulsado por el equipo directivo y la política de incentivos para el concurso de destino definitivo hacia la ciudad por gran parte del cuerpo docente. Esta organización tiene un efecto rebote dando escasa estabilidad a los claustros de la provincia, perjudicando la estabilidad de gran parte del claustro. Ésta actividad se ve reflejada en un amplio abanico de planes y proyectos, los siguientes: plan de acompañamiento, plan de autoprotección, plan de compensación educativa, plan de igualdad, plan de escuela espacio de paz, proyecto eco-escuela, proyecto centro bilingüe, proyecto forma joven, proyecto *Comenius*, proyecto (local de defensa patrimonial y educación ambiental), proyecto Kioto educa y proyecto centro TIC.

La clase presenta una fisionomía basada en líneas rectas y paralelas¹³⁷, orientadas al principal protagonista en su empeño por impartir la clase haciendo mandar callar constantemente. Son permanentes el uso de expresiones docentes como; “callaros”, “os voy a poner un cero”, “atended”, “silencio”, “ya

¹³⁷ No es la misma disposición de las mesas en ciencias sociales (de dos en dos) que en matemáticas o en inglés donde se requiere estar individualmente o incluso determinadas personas situadas en los extremos del aula. En el gimnasio de educación física o en el taller de tecnología la cartografía cambia, conllevando otras interacciones, una subida del volumen por parte de los profesores y un aumento del dinamismo y del trabajo por grupos.

sabéis que no me gusta poner partes”, “si alguien quiere, puede ir al jefe de estudios”, “si queréis pongo un examen”, etc¹³⁸. El profesor y la profesora tienen una actitud que va del polo autoritario enfado-amenaza a la permisiva en rasgos generales, donde implícitamente presuponen una superioridad por rol tradicional profesional, edad, capital académico, etc. Bajo esta matriz de filas de mesas y sillas individuales los cuerpos no dejan de encontrar posiciones que rompen tal constricción, posibilitando intermitentemente el deseo de hablar, mirar y ser mirado, susurrar palabras e incluso intercambiar caricias y ejercicios.

El **grupo de 3º A** lo forman 15 chicas y 15 chicos de en catorce y quince años. Cuatro estudiantes tienen dificultades económicas familiares, sus progenitores están desempleados o desarrollan un trabajo muy precario, dos pertenecen a una clase media-alta y el resto están alrededor de la clase media y trabajadora. Coinciden las peores ganancias académicas con un escaso capital económico y cultural. Hay un chaval procedente del Quito no indígena, una chica de Pekín, un chico de Cataluña con origen extremeño, una muchacha de México DF que pasó su niñez en Galicia y el resto son nacidas y nacidos en Andalucía. Ninguna persona del grupo presenta disfunción física o intelectual declarada.

En el ambiente del aula hay bastante **rivalidad y competitividad** entre el grupo de estudiantes de mayor logro académico, no ocurre tanto entre el grupo 3 o 4 jóvenes con menor rendimiento académico o incluso en algunas estudiantes de clase popular, pero tampoco parece que haya una relación directa. La vida de

¹³⁸ Decir que mi presencia en el aula exigía al maestro o maestra, ante la mirada externa, un –aún mínimo– ejercicio de auto-análisis, conllevado una moderación de las formas y fondos de sus prácticas, al menos en la primera sesión. Un profesor se negó a que yo entrara en sus clases, en concreto, el más autoritario, desdeñoso y altivo con las y los estudiantes según estos y algunos docentes. Mi papel como observador participante se vi no i nterferido p or l as acciones q ue i mpulsaba co n el fin de hacer partícipes a al gún estudiante de la observación o incluso invirtiendo el rol, proponiéndoles que observaran mi participación en la actividad diaria.

una gran parte del grupo de jóvenes es una serie de actividades en las que el dominio y el éxito aparecen como propósito principal. Más allá de saborear y dejarse llevar por la experiencia, de algún modo experimentan la vida en sus diferentes escenarios y acciones cotidianas, como una dinámica competitiva que exige una renovación permanentemente encaminada a la posibilidad de sobresalir o triunfar. Esta tensión y vivencia se expresa a lo largo de la devolución realizada con los y las estudiantes, y especialmente en la fase de diálogo con el grupo de tres jóvenes, que en la última parte del capítulo se muestran. Las tele-redes sociales suponen la mayor manifestación de este imperativo de vencer que vertebra en parte las trayectorias juveniles a una carrera de distinciones y menciones. Pero centrémonos primero en lo que ocurre dentro del aula.

“Hay envidia cuando un compañero saca más nota que otro, con Inma yo también me enfado, ahí hay pelea, (me) enfado sobre todo porque yo tengo un 7 y tu un 8 cuando hemos hecho lo mismo.” Eugenio

“Competencia hay muchísima, cuando el maestro dice quién sabe esto, todos levantando las manos. También en el baile.” Mario

“No debería preocuparnos tanto la selectividad, pero en verdad, ya está ahí.” Eugenio

“Ru: Cada uno está con los que se habla, nos dividimos en grupillos de 4 o 5. Los profesores miran más o los que más estudian que a los que menos, Inma o Eugenio si se equivocan no les dicen na’... -Ra: Se pican entre ellos.” Rubén y Ramón

“Algunos se pican demasiado con las notas, Eugenio se pica con Inma, porque piensan que no merece tan buenas notas.” Tere

“D: Algunos profesores hablan más con unos que con otros y aunque tengas ideas no te tienen en cuenta. – A: A veces están levantando la mano sin parar, en francés, en fin... (suspira) –D: ...Competitividad en sacar más nota, participar más, demostrar que yo soy bueno y tu no, pero eso desde primero. A: Por ejemplo Inma es la más lista de la clase, la que ___ a Eugenio. - D: Y Paula por ejemplo corriendo a levantar la mano, a hacer actividades como si la clase solo fuera de ellos. Y a la hora de las notas pues van comparando a todo el mundo, pues has sacado menos que yo y va y se van.” Darío y Ana

Ana

“El caso de Inma, pues no es que sea más lista, su padre es profesor de universidad y su hermana esta en la universidad y la otra... son de sacar buenas notas. En clase no puedo estar con ella, en la calle sí.” Darío

“Siempre hay piques y competencias, me ha puesto menos nota, los más listos se pican entre ellos.” Paula

“M: Si hay, mucha C: A la hora de la entrega de los exámenes, a ver qué has sacado y si han sacado más que tú ya te hacen de menos. Y levantando la mano cuando el maestro pregunta.” Maite y Pilar

“Competitividad hay mucha, Eugenio es el más, en educación física. Siempre se´ quiere quedar por encima, ser superior.” Jesús

Darío muestra la tensión que tiene con Inma y su imposibilidad de estar con ella en clase, aunque fuera del escenario escolar, de evaluación-acreditación y calificación, si que se reconoce como amigo. Este estado de rivalidad y esfuerzo continuo por destacar y tener éxito, provoca ante la constante e irremediable provisionalidad del mismo, una precariedad de la experiencia. Manifestando una inestabilidad espacial, temporal y experiencial que lleva a la extenuación e incluso a la pérdida de sentido del día a día, de las relaciones e incluso de la orientación. Para las personas más orientadas hacia el éxito y la competitividad del aula supone una tensión, ansiedad y nerviosismo que llegan a reconocer. No obstante, manifiestan que esta sensación se da en mayor medida en el IES, también en un grupo de estudiantes, cuatro de ellos, que van al conservatorio de música o en aquellos que están en algún equipo deportivo con poco espíritu orientado al saber, aprender y disfrutar del perder.

“He pasado por diferentes centros, he pasado por distintos grupos, digamos heterogéneos y había grupos,... me he encontrado pidiendo que los grupos fueran más homogéneos. Me he encontrado con grupos que te impedían dar cierto nivel, es decir, dar nivel bajo todas las clase porque 7-8-10 te impide subir. Yo me he encontrado pidiendo grupos homogéneos, y ahora que lo hay, el bilingüe, las optativas hacen a los grupos más homogéneos. Me lo `planteo ahora que lo hay, pero realmente no lo sé. Es

cierto que para el profesor es más cómodo, no tienes que estar por grupitos, atendiendo así, a veces pienso en personas que a lo mejor estaría mejor en otro. Si estas en grupo que se exige o se trabaja poco pues condiciona. El agravio comparativo es que estoy suspendiendo a alguien de 3º A y no sé, si estuviera en otro grupo no sé si suspendería. No sé si es un poco injusto, pero bueno a la hora de trabajar si que es más cómodo.”

Eva, profesora de lengua castellana

Por un lado los riesgos de desafección democrática se incrementan y de otro se imposibilita la posibilidad de estar entre diferentes y de aprender de la diversidad, como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje de la democracia en sociedades plurales. Hay una gran cantidad de prejuicios docentes en torno a que el grupo de estudiantes aprende más en grupos homogéneos por rendimiento o características socioculturales (Feito, 2010)

Amalia fue **profesora** del grupo el curso pasado y tiene una percepción y sensación respecto al grupo similar. Es una profesora comprometida dentro del claustro del centro -especialmente a través de la vida activa de la biblioteca y el proyecto de lectura del IES- así como en el cuidado de las relaciones interpersonales entre las y los adolescentes tiene una percepción similar al respecto.

“Yo a este grupo no acabo de cogerlo bien, quiero decir... que si que he visto desde el principio una rivalidad entre ellos muy poco usual, nada sana, creo. Nunca hasta ahora en el instituto, había visto entre ellos luchas por merecer,... parecer más ante el profesor. Es algo que me preocupa la verdad y creo que José Manuel (director) no lo ve o, no lo quiere ver. Esto no creo que ayude a la enseñanza y mucho menos a lo que ellos aprenden, pues no permite que se ayuden, colaborando por ejemplo en actividades grupales, etc. Recuerdo que el año pasado yo tuve... bueno, alguna diferencia. (...) Con los padres, iban los propios niños y decían a sus familias lo que hacíamos, que si leíamos poesía los viernes en la biblioteca, que si teníamos que escribir lo que quisiéramos y claro... eso a muchas familias no les encajaba. (...) Querían más bien que respondiera a temario, preparación, examen. Yo, la verdad, no me sentí nada a gusto con el grupo” Amalia (devolución)

La práctica renovadora, cuya intención era partir de un deseo, una curiosidad una atracción por las letras leídas, escritas, compartidas entraba en tensión y colisión con una **visión tecnocrática-eficientista** de la educación orientada en exclusividad a los resultados académicos. Quizá la confluencia del bilingüismo con la ventaja del logro escolar del grupo hizo una mezcla poco dada a la experimentación, colaboración y renovación pedagógica que desarrolla Amalia en su día a día en las clases, la biblioteca y las diferentes actividades del centro. Especialmente en el grupo de estudiantes con mayor rendimiento académico y que, por tanto, están demasiado sujetos y pendientes de las notas finales tanto de las propias asignaturas del IES, como de las futuras cuando lleguen a Bachillerato y Selectividad. Amalia no ha tenido estas presiones con otros grupos, a diferencia de la reacción de queja y demanda hacia la óptica de preparación para el examen.

Maite, Celia y Ramón no tienen los mejores expedientes, sin embargo Celia mantiene un notable. Los tres son de familias de clase social trabajadora y últimamente con dificultades económicas y su visión respecto a la profesora y las clases del curso pasado de lengua son diferentes al grupo con mayor logro escolar.

“ M: Me encanta Amalia, gracias a ella he conocido poetas, mujeres y también hombres,... pero sobretodo que me gustan, me emociona leerlo y creo que esto es diferente... C: En la biblioteca hacíamos cosas que nos gustaban, en equipo como... buscábamos cuentos o libros que conocíamos y contábamos al resto lo que pensábamos, no sé,... Amalia es especial,... gracia a ella leo libros increíbles y me gusta, el resto de asignaturas es con que sí, venga, esto es lo que hay,.. a estudiarlo y ya...”

Quizá sus expectativas de partida no estén orientadas hacia el desarrollo de la capacidad de competir o sencillamente no participan en el juego del dominar-vencer, del *y yo más*. Son sensibles y aprecian el proceso de aprendizaje-enseñanza como camino, frente a una insensible unidimensionalidad orientada exclusivamente a resultados.

El agrupamiento de estudiantes por rendimiento académico y con la marca de distinción bilingüe, **no facilita** en general -y especialmente por la punta de *los primeros de la clase-*, una **práctica pedagógica cooperativa, experimental y renovadora** que rompa con tradiciones credencialistas y de evaluación-calificación muy asentadas en la cultura escolar del *ranking*. No obstante hay personas, en especial aquellas menos competitivas y preocupadas por los resultados académicos, que valoran positivamente las mismas y por tanto quizá ayuden a entrever en otros y otras ciertas potencialidades. Sobre todo en la práctica y experiencia de diálogo de devolución, al poner sobre el grupo aula y con el profesorado este tema. En un principio se posicionaron la mayoría en contra de estas prácticas, pero a medida que el diálogo se activó, empezaron a matizarse y resituarse las posiciones. Viendo también desde las otras perspectivas la importancia de la capacidad de disfrute, colaboración, pasión y curiosidad a medio y largo plazo por las letras, los libros, la escritura propia, etc. Así como por otro tipo de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

El único **disenso explícito detectado**, confrontación cara a cara alumna–maestro ha sido uno respecto al día en el que realizar un examen, cito textualmente:

“José dijo que nos iba a poner un examen el martes y yo le dije que no era justo porque no todos estábamos hablando, que por favor no nos pusiera el examen porque yo estaba muy agobiada con el *Comenius*, el lunes llegan los (griegos)... Pues voy a decir a mi madre que venga a hablar contigo, “pues que venga”, me dijo... Pero maestro,

todos nos avisan con dos semanas del examen y tu como eres un chulo nos avisas con cuatro días... y ya. (¿Y qué pasó?) Que me ha puesto un parte. Hoy he hablado con el jefe de estudios y me ha dicho de to': que me tenía que haber echaó', que espera que la próxima vez no se me vaya la cabeza, que se me ha ido la pinza, y... va a llamar a mi madre... En la agenda me ha puesto una nota diciendo que la próxima vez me expulsa (que tiene que firmar mi madre)... Mi madre dice que me tengo que controlar. Me han dicho que tengo que pedirle perdón delante de toda la clase."

La **relación entre estudiante-profesor(a)** está extremadamente condicionada por la mediación evaluadora-examinadora, se expresa la imposibilidad de decir las cosas a la cara en caso de sentirse mal, salvo excepciones como la anterior. Se trata de una relación cautiva al ser eje axial la evaluación calificación de cada una y uno de los estudiantes. Hay una **destitución comunicacional y relacional** donde prevalece una racionalidad técnica o de cálculo, *decir lo que quieren oír*, frente a una espontaneidad o un hacer colaborativo o juntos y juntas. Surgen comunicaciones *bis a bis* entre alguna estudiante y una profesora o dos, pero en términos globales en el aula no hay una comunicación espontánea y directa, domina la pregunta del docente y la respuesta del discente. En este escenario **penas se permite el disenso o el conflicto**, y aparece expresado cuando afecta a su proceso de calificación-evaluación. El conflicto como tal esta negado y de algún modo bastante controlado para que no emerja, a pesar de las diferentes tensiones y malestares del grupo aula y del profesorado.

"Ante un malestar ¿Preferís hablarlo? -Es peor, es imposible solucionarlo, te puede influir en la nota,... Siempre te preguntan al final qué mejoraría y luego hacen lo que les da la gana. Es mejor callarse si no va a ser peor. El jefe de estudios te va escuchar, pero luego da igual." Jesús.

"...es incómodo cuando un profesor te pregunta si te sientes mal o bien con él. Porque tampoco puedes decírselo a la cara. Hay que decirle lo que él quiere escuchar, y así no tienes mala relación, no te afecta a la evaluación. (Pero entonces... no hay mejora)...Un profesor es un profesor, no sabes cómo puede reaccionar." Antonio José.

El *jefe de estudios* junto al *parte* es el corrector simbólico, el recurso lingüístico y el dispositivo para conseguir el silencio, la atención (o simulación de la misma) en el aula.

“El jefe de estudios sirve para decirte... si te portas mal te llevamos al jefe de estudios.”
Sagrario.

En la devolución con el grupo de estudiantes aceptan que la **comunicación** es bastante escasa, pero también dan razones de peso, en la que manifiestan el hecho de **no partir de un contexto propio**, una motivación y un impulso desde ellos y ellas, sus expectativas, intereses, preguntas, experiencias y conocimientos previos. El **libro de texto** acartona y aleja de sus afectos, experiencias e historias de vida concretas. Provocando en última instancia desapasionamiento, lejanía, falta de aprecio.

“Yo no tengo nada que decir muchas veces porque tampoco es que nos hagan sentir parte de cada cosa... Quiero decir, a ver co... en cada asignatura, en cada tema podrían empezar desde lo que nosotros opinamos, pensamos y también lo que sabemos de esto o lo otro. Porque siempre se tira del libro y claro, eso qué, pues ná', eso es lo de siempre, pero a mí, personalmente, no me dice nada” *Que no te afecta ¿no?, no te implica,... ¿Os gustaría empezar cada tema quizá desde vuestra experiencia, vuestras preguntas, vuestros conocimientos, ideas,...? ¿Es eso? - Eso es. Por ejemplo, esta actividad está contando con nosotros, lo que hacemos, lo que nos gusta, lo que pensamos... En clase de teatro o en otras actividades de la tarde decís que es diferente, que ahí sí tenéis comunicación y un espíritu más colaborativo,... ¿es así? -Si, si,... claro en teatro o cuando jugamos un partido pues es muy diferente,... pero ¿Por qué no podría ser así también en las asignaturas?*

También el profesorado del claustro más comprometido y sensible hacia la mejora educativa y organizacional del instituto reconoce que no hay debate ni a penas cuestionamiento de la dinámica del centro. Por un lado los y las docentes que acaban de llegar o son relativamente nuevos no se atreven a cuestionar, los más jóvenes tienden a adaptarse y acogerse a lo que el resto del claustro no quiere. Tutoría de determinados grupos, horarios de viernes a última hora, etc.

la dirección del centro es bastante omnipresente en cada una de las dinámicas, organizaciones, proyectos y prácticas educativas de los diferentes departamentos y grupos. Esto hace que aquella persona interesada en un proyecto educativo, en muchas ocasiones impulsado con el fin meritocrático de afianzar su destino, proponga o se una a alguno de los iniciados. También existen personas del claustro que por voluntariedad aceptan o posibilitan ciertas aperturas, por ejemplo el profesor de educación física que iba a abrir el gimnasio a un grupo que hacía acrobacias en el gimnasio. Otro de los aspectos detallados en las entrevistas por un par de docentes con mirada amplia y sensible, es el **mercantilismo** y **la empresarilización** que ha supuesto el denominado *plan de calidad*¹³⁹, basado en aumentar con un plus monetario en nómina a aquel profesorado que a final de curso presentara un balance positivo en el logro académico del alumnado.

Hay una **falta de adhesión e identificación hacia los órganos de participación**, quedando relegadas las funciones de delegación a un papel de comendadero o recadero. El grupo de estudiantes desconocen en gran parte las funciones que podría ejercerse, pero también no hay una información y comunicación rica sobre las potencialidades, funciones o el valor de los mismos cargos.

“¿Delegado?, es que no queríamos ser nadie, salió Juan... Iba por el parte, lo traía y lo llevaba,.. las tizas.. le mandan lo profesore a traerla... y a veces alguna reunión en el recreo, pero casi nunca.” Sagrario.

¹³⁹ Basado en el incentivo monetario que la Junta de Andalucía puso en marcha en 2008, premiando al profesorado por hacer su trabajo, recibiendo el pago de incentivos de hasta 7.000 euros, en el plazo de cuatro años consecutivos. Esto supone un mecanismo más de privatización encubierta y empresarilización endógena de las instituciones educativas, importando “ideas, métodos y prácticas del sector privado” Ball y Youdell (2008: 8)

La participación y la **toma de decisiones** colectiva es mínima, relegada a poner **fecha de examen**. No hay debate ni diálogo sobre aspectos que se consideran dados por sentado y finalizados: currículum, contenidos, asignaturas, evaluación, actividades, metodología, etc.

“¿Demócratas? No, son como los políticos, cada uno hace lo que le conviene. Y en el instituto menos...” Darío.

La lógica organizativa del centro y de la clase es **ajena a un *ethos* democrático real**, hay personas que representan simbólicamente a los estudiantes por clase, en el consejo escolar, la asociación de madres y padres y el claustro. El papel del delegado como se ha dicho es simbólico y básicamente se utiliza para recados como el parte, recoger materiales, hacer de recadero.

La mitad del grupo tiene **religión**¹⁴⁰, el grupo de estudiantes muestra la enseñanza de religión demasiado doctrinal. Pablo defiende el conocimiento científico de la religión frente al culto o evangelización. La decisión de ir a religión parece ser más una posición de su madre y padre que una decisión propia. Al respecto los estudiantes de religión dicen:

“D: No creo en Dios A: Creer, creer, no creo en nada... D: (En religión)... el profesor de antes no era religión pura, eran la paz y otras cosas. Ahora todo religión, monjas que ven a dios (risas), la película Lourdes, era ridícula.” Darío y Ana

¹⁴⁰ La indiferencia y el rechazo de gran parte de la sociedad no se corresponde con una jerarquía católica en la que la institución se ha acostumbrado a más de dos mil años de privilegios, López Villaverde (2013). Desde los Acuerdos firmados con la Santa Sede (1979), un concordato preconstitucional en su negociación y postconstitucional en su firma, existe una oferta obligatoria para los centros pero voluntaria para el alumnado, con docentes seleccionados por la propia iglesia. La materia está dentro del horario escolar y es evaluable a todos los efectos de nuevo con la LOMCE. De cualquiera de los modos, una realidad siempre controvertible y contradictoria para un supuesto estado confesional, plural y democrático. Viñao (2014) propone al respecto dos posiciones para superar la polémica asígnatura: abrirse a todas las diferentes confesiones pero no dentro del horario escolar (bastante problemática desde mi punto de vista), hasta la posición –coincidente con el estudiante Pablo de 3ºA- de desarrollar una disciplina científica de la Religión.

“J: (En religión) Nos hace reflexionar mucho, vamos que... nos hacen sentir mal, porque nos dice que somos cristianos a la carta, porque no vamos a misa,.. AJ: Algún domingo que otro, días importantes, semana santa, pentecostés,... Yo no me he confirmado todavía. P: Esta bien como pa’ saber, pero luego... Lo lógico sería estudiarlo como algo serio no pa’ venir aquí como un cura o una monja a evangelizarnos...” Jesús, Antonio José y Pablo.

La profesora de religión en un intercambio de clases defiende la disciplina en un sentido de autoridad clara y definida:

“Yo he estado en otros institutos mejores y peores. *-Perdone que la interrumpa, pero... ¿a qué se refiere con institutos peores y mejores?...* Bueno sí, pues zonas, barrios más conflictivos, con más gitanos. *-Quizá esos barrios tengan problemas estructurales como falta de empleo y recursos, problemáticas de salud, pobreza,...* con más necesidad sí, pero necesidad de trabajo. Quiero decir que he estado como profesora de religión en colegios donde no se sabe qué hacer si un niño molesta, si un niño no obedece,... Directores que no dirigen... en este instituto hay mucha diversidad, pero el secreto es que hay un director que manda... Una autoridad que ordena lo que hay que hacer. *-¿Ha estado en algún instituto el que la dirección sea llevada por una mujer?* No, pero... bueno en el Colegio de unas hermanas sí, claro. *Ya...* La diferencia, bueno es otra cosa, aquel colegio eran familias y niños de otra manera. Pero sobretodo es la dirección y organización con disciplina, cada uno sabe lo que hay que hacer... y se cuida mucho la convivencia. En torno a la palabra de dios hacemos encuentros, fiestas, con las familias”

Jesús señala el desagradable enjuiciamiento que hace la profesora respecto a sus actitudes de ir o no a misa, acusando de algún modo igual que el resto el cambio sufrido con la nueva profesora. Parece ser que el trato actual es más bien la evangelización y el adoctrinamiento severo, respecto a un trabajo pedagógico más moderado del anterior profesor. Aspecto que también refuerzan el profesor de geografía e historia y el tutor del grupo. Es destacable que la profesora de religión, junto al profesor de matemáticas, son los únicos que se niegan a que yo esté presente en las aulas como observador. El profesor

de matemáticas por los decires del alumnado junto al de los propios profesores y profesoras, su actitud responde a su incapacidad para desarrollar la función docente sin un autoritarismo y un grado de amenazas y control férreo sobre el estudiantado. El relato de la profesora de religión es bastante significativo, de otro lado, y muestra prejuicios respecto al grupo de gitanos, así como una diáfana posición hacia una enseñanza y un modelo educativo de disciplina donde la autoridad de la dirección se asuma no necesariamente por otorgación, sino por naturaleza de rol. Sin embargo, la docente de religión desatiende la pregunta por la dirección de una mujer frente al solapamiento de un centro católico de monjas. Señala la importancia de las familias, las personas, *la diferencia, bueno es otra cosa, aquel colegio eran familias y niños de otra manera*. Quizá en tanto selección de clase social y étnica, frente a un centro de administración público, donde aparece esa diversidad de la que habla al principio. De otro lado da valor a la disciplina, la autoridad y las normas claras, así como al modelo de convivencia y la importancia de la palabra de dios. En este último sentido respecto al modelo de convivencia y la adhesión a un proyecto o imaginario simbólico concreto, acogiendo la crítica y propuesta de Gimeno Sacristán (2013), si es cierto que una escuela o un IES de titularidad pública (respecto a los centros subvencionados) podría -manteniendo su pluralidad, apertura e inclusión a la diversidad, pues no se trata de concitarse ante la palabra de dios-, elaborar y cuidar más el **proyecto educativo de centro y su área convivencial** y de adhesión simbólica al centro, por medio de la creación, dotación de implicación y coparticipación de aquellas actividades, rituales, festividades y otras acciones del barrio, los movimientos sociales y los recursos de la comunidad.

Entre las personas de clase apenas **reconocen las dificultades** y los **malestares** del **resto**, es decir de aquellas problemáticas económicas, familiares, personales y circunstanciales.

Se aprecia el desconocimiento y la des-conexión entre los diferentes contextos, respecto al viaje a un viaje a Inglaterra que realizaran en las vacaciones de semana santa:

“...me gustaría ir..., pero no tengo dinero. Es caro, bueno... cuesta mucho dinero.” Ramón.

“...es que el resto no quisieron, no les gusta, Juanma tiene buen nivel y no quiere, dice que no le gusta...” Erika. “Cada uno hace lo que quiere.” Ana.

“Yo es que tuve algunos problemas de dinero...” María. También tenemos problemas económicos, vendimos libros pa’ sacar dinero, pero por mucho que vendas...” Carmen.

No se muestra sensibilidad hacia la **exclusión de personas** por sus características etno- raciales, físicas, socio-económicas,... La solidaridad comunitaria se desvanece junto a los malestares del resto y de la alteridad.

“Este año no hay niños fuera, Teresa por ejemplo, era nueva, y Jia Li, pero como se ha ido ya na’. ...nadie la quería, tenía que ir el profesor y finalmente la metimos en nuestro grupo porque nos daba cosa. La ven de otro país o algo y..., no sé, la ven diferente.” Sagrario.

Fuera de clase la **segregación** de los grupos y las personas son **naturalizadas**, del mismo modo que en los parques, biblioteca o centro comerciales de ocio, cada cual con su grupo homogéneo de identificación.

La **diferencia social y étnica-cultural** aparece como un rasgo poco atractivo para la relación o inclusión grupal, especialmente estigmatizado esta la etnia **gitana**. La inmensa mayoría de las y los jóvenes gitanos están en los grupos de diversificación curricular, exceptuando cuatro personas que están en otros grupos de la ESO. Esto supone una segregación étno-racial de partida que dificulta la interrelación entre grupos diversos, reproduciendo de algún modo la segregación espacial que existe en el municipio.

“¿Tenéis alguna amiga o amigo gitano? I: ...siempre están en grupo y siempre están en clase juntos, en nuestra clase no hay ninguno... y luego fuera... tampoco... (Tampoco...) P: No nos gusta su actitud, ni su forma de ser. I: Además como siempre van en grupo pues no vas a llegar ahí...” Inma y Paula.

No obstante, en el centro hay una gran cantidad de actividades centradas a la sensibilización, pero las observadas; **fiesta de la inter-culturalidad**¹⁴¹ (música, artesanía,...) y exposición de fotos tienen una naturaleza de consumo-espectáculo. Son impulsadas y desarrolladas por el profesorado y a penas participan en el proceso inicial u organizativo, desarrollando un papel pasivo y des-afectado. Por medio de actividades en las que el estudiantado mira el baile flamenco, escucha sentado o come unos dulces marroquíes no acaba de entender, ni conocer las cuestiones profundas que más constriñen la existencia del ser-hacer-vivir-sentir-pensar de la alteridad: *¿Vives con tu familia?, ¿quieres estar con tus amigas, familia, con la gente que quieres...?, ¿te sientes sola?, ¿tienes un buen tratamiento médico como yo cuando te pones enfermo?, ¿cómo te sientes en el instituto?, ¿cómo es tu casa?, ¿tu familia tiene ingresos económicos suficientes?...* Y por tanto, contribuyendo una vez más al **enmascaramiento de los conflictos** y las problemáticas existentes, verdadera sensibilización y transformación a cambio

¹⁴¹ Palabra fetiche en este caso de inexistente relación entre diferentes, de un ingenuo optimismo pedagógico que deslumbra dejando tras de sí la multi-culturalidad o como mucho el encuentro folclórico de culturas.

de la espectacularización y consumo de costumbres o formas. Consumo frente a una formación sensible, activa y enraizada con la plural ciudad (comunidad), convirtiéndose la responsabilidad colectiva de la escuela (vida) en derechos del consumidor(a) de las familias (personas), como bien refleja Martínez (2005: 33).

Francisco se siente fuera de lugar, no cumple el molde habitual asignado para un chico heterosexual. Sufre el mal de no ser aceptado allá donde va. Se relaciona casi exclusivamente con las chicas, allí donde encuentra la posibilidad de expresarse tal cual es, sin sentirse atacado. El sistema andro-céntrico y hetero-normativo no acepta manifestaciones o expresiones que se salgan de la norma **masculina viril y lo falo-céntrico**. Sin embargo Francisco prefiere bailar, no beber y no replicar a la autoridad docente.

“La gente no es muy sociable, tienen un grupo... No me siento parte de Almera¹⁴². No me identifico con nadie. Desde pequeño me han humillado por ser niño y bailar, y no jugar al fútbol... Ahora niños de 12 años se creen importantes por contestarle al maestro, beber o ir a alguna fiesta de mayores.” Francisco (texto libre)

“Si me gustan los chicos, ¿y qué? Es algo que te revienta o no te gustaría oír. Eres un profesor que sabe de lo tuyo, pero no tienes ni idea de cómo siento cada vez que me miras con tus ojos prepotentes, como si supieras como actuar con tus gestos, frente a mi forma de ser. No te gusto, es más, creo que te desagrado,... Y yo sigo en silencio,... pues no sé de que valdría decirlo en alto, aunque a veces siento la necesidad de gritar al viento y decirlo, ¡soy maricón!” Francisco (carta a una maestra)

Francisco también está bastante **excluido en el grupo-aula**, sobre todo por parte de todo el grupo de los chicos y por un grupo pequeño de chicas que prefieren aproximarse y relacionarse con aquellos chicos que juegan a ligar y tontear con

¹⁴² Nombre ficticio del pueblo, municipio. Del mismo modo todos los nombres aparecidos son pseudónimos de las y los verdaderos protagonistas.

un lenguaje andro-hetero-céntrico. En el sociograma del grupo aula ningún chico haría una actividad con él: ni académica, ni deportiva, ni social o de ocio, ninguno de los chicos tiene afinidad con él. Del mismo modo en mis observaciones se reafirman estas posturas, huyen de él e incluso alguno hace comentarios hacia su persona tipo *“ese marica... yo lo prefiero bien lejitos”*, *“mejor que este con las niñas, así, así”*. Reafirmandose a la vez en un modelo masculino homófobo y hetero-normativo que se pierde la oportunidad de conocer, aprender y relacionarse de otro modo ante la diferencia. Esta **diversidad de orientación sexual**, del mismo modo que la **etno-racial** y la de **género-sexo** podría ser una potencialidad para experimentar, pensar y dialogar en torno a modelos de relación afectiva, social, de género, familiar y sexual diferentes a los impuestos. Es decir, *“hacer de la opción sexual (étnica, de clase, género,..)”*¹⁴³ el elemento operativo de un cambio existencial” Foucault (2015: 33)

La **centralidad del examen, la nota y los resultados individuales** impulsa una pedagogía que cultiva la subjetividad instrumental, un aula donde se aprende y se enseña a examinarse, a ser evaluado-calificado comparativamente. Obviando con profundidad un mundo de vida otro alejado del arbitrario cultural dominante que impulsa el totalitarismo neoliberal-patriarcal-colonial.

“Competencia hay muchísima, cuando el maestro dice quién sabe esto, todos levantando las manos. También en el baile.” María. “No debería preocuparnos tanto la selectividad, pero en verdad, ya está ahí.” Eugenio.

El **compañerismo y la ayuda mutua** afloran en un contexto sin nota a alcanzar, sin un resultado baremado por el examen. Del mismo modo lo reafirma el profesor de teatro.

¹⁴³ La cursiva es mía

“Yo estoy haciendo un teatro y ahí sí que hay compañerismo no como en clase, todos nos llevamos bien.” Ana.

3º A, sobre todo los y las mejores calificados en el ranking que la mayoría tiene interiorizado tienen una marca de distinción¹⁴⁴ intelectual-escolar en el centro, bilingües, al otro extremo estarían “los del PCPI¹⁴⁵”. Valga el testimonio frente a los y las de menor logro académico del centro, por parte de las de mayor capital económico y cultural de la clase. Muestra un racismo de clase y étnico extremo, justificando en última instancia la división clasista de trabajo:

“Pienso que suspenden porque no hacen nada... -O que tienen un problema en su familia. Pero si no tienen problema de dinero como pa' libros o internet pues y si su familia está bien, es que no hacen, porque si estudian por lo menos un ciclo. Pienso que desaprovechan las oportunidades. Siempre viviendo de sus padres. Aunque bueno, yo pienso que debe de haber de todo, porque si no perde'... (perderíamos)... Tiene que haber camareros¹⁴⁶.” Inma y Paula.

¹⁴⁴ “...Nos lo tenemos muy creído, por lo de ser bilingüe, y también ha bajado el nivel. El instituto, a nivel de (provincia), es uno de los mejores, entonces si todos fueran bilingües mejor, daría al instituto más nivel, es uno de los que mejores notas sacan en selectividad. Puede que sí me gustaría. Pero a lo mejor no porque a quí mucha gente viene para pasar el rato y profesores de inglés... y que no se aproveche, gastando dinero, mejor para los que lo van a aprovechar.” Eugenio

“Nos llaman las em pollonas porque estamos en bilingüe.” Celia. “Somos bilingües porque somos alumnos más inteligentes. Pa' saber más, es optativo quien quiera que se meta.” Antonio José.

¹⁴⁵ Programa de Cualificación profesional Inicial.

¹⁴⁶ Inma y Pilar apuntan posibles problemas económicos o familiares, pero finalmente justifican la división entre estudiantes buenos y malos, que desembocará en un futuro mercado de trabajo dividido por la actividad manual e intelectual. Éste misma dicotomía estudiantil buenos/malos opera en todo el alumnado con el evado expediente académico de la clase, igualmente con todo el profesorado que he hablado, sintiéndose cómodo con los grupos flexibles (diferenciados) inter-nivel.

6.2 Posiciones discursivas y representaciones de los grupos de discusión

No son frecuentes los estudios cualitativos que muestran las representaciones y discursivas y las actitudes de las y los jóvenes, es de destacar el realizado ya hace casi dos décadas por Conde (1999) por mantenerse vigente respecto al modelo de socialización apoyado en la exigencia parental de rendimiento académico hacia sus vástagos. El acuerdo en tiempos de desregulación ha mutado afirma, pues el modelo social ya no garantiza aquello que antaño prometía, el objetivo de la formación se ha flexibilizado y el nivel de exigencia y esfuerzo es menor, a cambio se concede una posibilidad de ingresos y como efecto un mayor consumo (Conde, 1999). Este modelo general se da en gran medida para jóvenes-adolescentes de la clase trabajadora y media, manteniéndose el modelo tradicional de exigencia escolar para aquellas clases altas que aún mantienen altas las expectativas. El mundo de las relaciones laborales se ha ido depauperando progresivamente desde los últimos años de 1970 y de modo reciente y súbito tras el crash del 2008. Aumentando el desempleo, la inseguridad y la precariedad en un contexto en el que el camino de logro a la *ciudadanía laboral*¹⁴⁷ en España y en Europa, están condicionados por elementos estructurales como la clase social, la etnicidad, el género, así como las políticas públicas del país, Moreno Mínguez (2008: 83 y ss).

Los discursos producidos en las diferentes situaciones sociales creadas forman parte de ángulos más extensos que se vinculan a sus identidades como sujetos sociales en coyunturas determinadas de vida. Por lo tanto el texto producido en los GD es una mediación oral hacia la fijación del sentido socialmente elaborado

¹⁴⁷ Ciudadanía laboral en crisis ante una desmaterialización y minimización del sistema de garantías de la red de derechos laborales y de bienestar que se consideraban asociados, inseparablemente, del trabajador contemporáneo, siguiendo a Alonso (2007)

y que emerge a partir de la interpretación reflexiva. En un primer momento hemos realizado un análisis textual y temático del discurso, el análisis semántico, para después adentrarnos en la pragmática del discurso, es decir en el análisis contextual (Colectivo IOÉ, 2010).

Del conjunto de los grupos de discusión GD y entrevistas grupales discutidas EGD podemos extraer múltiples posiciones ideológicas en referencia a su visión del mundo, significado de la política-democracia y actitud ante la escuela. Señalamos tres grandes posiciones básicas: una primera dominante que es la postura clientelar (con más incidencia) y liberal, una segunda emergente y en crecimiento que es la indignada e instituyente y una tercera entre regresiva y tradicional (llegando a ser autoritaria). Estas tres posiciones básicas son un modo de sintetizar y organizar la multitud de posiciones intermedias, mixtas y diversas que pudieran generarse a partir de esta matriz-resumen, pero que vemos conveniente utilizar para hacer un primer análisis posicional del conjunto de los grupos.

En los grupos de discusión se constatan las características diferenciales de la relación entre alumnado y profesorado. De tal modo que el discurso sitúa las relaciones con el profesorado como de otro tipo, como si con los docentes no fuera posible una relación auténtica. Dando a entender que hay un código diferente, una manera distinta que lo hace totalmente singular pues se llama la atención de la brecha de estatus profesorado-alumnado y, específicamente, se comprueba la diversidad de modos de relación marcadas en base a categorías en función de la edad, estatus socioeconómico, experiencia escolar, género y etnia:

“E: No, que, yo que sé. Que no hablas igual con un profesor que con un amigo.
No puedes hablarle de la misma manera.

C: Depende de la persona, porque hay gente que sí que lo hace igual o peor.

B: (4) con el maestro. (3)
 A: Depende si el profesor sea tonto o no. También.
 C: No, depende de cómo te caiga el profesor.
 A: O como tú le caigas a él.
 C: --También--. <risa> (...)
 A: Que no es lo mismo hablarle a un profesor enrollado que con uno cerrado de mente, ¿no? (2) (...)
 E: Lo mejor es no hablar y punto. <risa de A>” (GD 7)

Parten de un consenso previo al aceptar -de forma intermitente- cierta relación desigual profesorado-alumnado, al mismo tiempo muestran una actitud de aspiración de igualdad imaginable o deseable. Sin embargo, en la búsqueda de equilibrar esas relaciones de poder en el aula, los y las estudiantes del grupo mantienen posiciones discursivas enfrentadas:

a) Una posición discursiva en la que postulan la “horizontalidad” desde la posesión de cierto capital cultural con la pretensión de obtener esa relación más igualitaria desarrollando una relación poco conflictiva y tensa, la de evitar conflictos de forma puntual para interés propio, defendida por las chicas y que centra su discurso en el aspecto formal como causante del problema. En esta fracción la importancia y origen de la relación está marcada en cómo caiga el profesor al alumnado. La metáfora utilizada en ambas direcciones es la tenencia de “manías” (predisposición individual negativa atribuida al docente en la interacción con el alumno). Señalando la identificación de la responsabilidad del resultado de las relaciones a la percepción del alumnado. En este caso se admite una posible relación horizontal aunque con una negociación simbólica de diferente sentido en una relación de “comprensión” no conflictiva y de intercambio de intereses. Por otro lado, esta posición tajante asegura que la relación depende de “cómo te lleves con el profesor” refiriéndose probablemente a la experiencia previa que ha

influido en la construcción inconsciente de la relación que inspira el modo de relación y de trato, está condicionada por las primeras impresiones que van alimentando las percepciones posteriores en un juego de profecías que se cumplen, o no. Una comprensión estática de la relación.

b) En contraposición, la representada por quienes ponen el énfasis en cómo le cae el alumno al profesor, lo que supone atribuir el origen de la buena/mala relación en el docente. Esta posición de los chicos se decanta por denunciar la actitud del profesorado respecto a sus estudiantes y justificar al alumno como una víctima de un sistema jerarquizado en el que poco o nada tiene que aportar en la construcción de relaciones, en este caso conflictivas, contestando al docente y resistiendo a sus instrucciones. La resistencia ante la autoridad docente se justifica en la denuncia del alumnado de desconsideración o maltrato:

“A: Pero si va un profesor y (.) y te dice que eres un mierda en toda tu cara, ¿tú te quedas callá’ (sic)?

E: Hombre, por poder pueden.

[[A: Que les da igual, si cobran lo mismo a final de mes.]] [[E: Que no deben de hacerlo.]]

F: Depende de la forma con la que te digan.

E: Y según lo que hayas hecho tú para que te lo digan.

A: Que yo no he hecho nada, ¿eh? <risas>

E: No, tú o quien sea. No le va a decir a nadie, eres un mierda así porque sí. Algo habrá hecho. (...)

A: O no, o le caes mal desde el primer día.

E: Sí, pues no veas. (...)

C: Hay profesores que cogen manía, sin conocerte y ya.

A: Que lo sepas, el que ha venido nuevo a nuestro instituto, el de Educación Física tío. Tiene manía y no veas, sin haber hecho nada.

E: ¿A toda la clase le tiene manía?

A: No, solamente es ese.”

Se trata de un discurso de oposición frontal a la figura del profesorado, claramente marcado por una forma de conseguir aquello que uno se propone a costa de machacar “al contrario” a quien en el imaginario se ha construido como la fuerza opresora de sus deseos. Este discurso está condicionado por un contexto y bagaje cultural en el que se premia la victoria lograda a base de imposición de agresión y fuerza. Esta reafirmación del discurso en la posición de conflicto manifestada ya en el habla, supone un diferente posicionamiento del rol de alumno al amparo del contexto familiar, y se caracteriza por cierta violencia física y verbal por la que se comparte la metáfora asumida en esta relación que podríamos expresar con “el profesor como enemigo” a diferencia de la relación mantenida con los padres. Las posiciones descritas cobran sentido en referencias contextuales distintas donde se identifica el rol mantenido, relacionado con la clase social, con la ideología de resistencia, con el marco de interpretación grupal frente al profesorado y con la posición en el mantenimiento de la relación de cierto liderazgo del alumnado aclamado entre los iguales por enfrentarse al profesor opositor. Se abre un hilo semántico para considerar que la posición de confrontación a veces puede resultar excesivamente irracional:

“C: A lo mejor ese tipo de relaciones son las que nos gustan, pero, a lo mejor no siempre son buenas.

A: No, a mí me gustan las malas también.

B: Pos (sic) tú eres masoquista. <risa>”

Sin embargo, se mantiene esta actitud porque así se pueden enfrentar al profesorado a lo que dicen encontrarle cierta satisfacción por el reconocimiento obtenido entre sus iguales; en todo caso culpan al profesorado de originar los enfrentamientos aunque no niegan su disponibilidad y predisposición. Posición discursiva de contrapoder, de interés en la resistencia. Posicionamiento que no

es reconocido por los demás y está en pugna discursiva con los de aceptación y resistencia pasiva, no reactiva. En todos los casos, el consenso de cada subgrupo desde el rol de género, por el contexto socioeconómico y el rendimiento académico.

Hay cierto consenso por el que se admite que se concede reconocimiento colectivo de un grupo al alumnado que se rebele y “conteste” al docente pues por su valor se le considera “guay”. Pero cuando el subgrupo comprueba que “contestar” puede ser identificado con la finalidad “de ir de guay” con los demás, intentan naturalizar que “contestar lo hace todo el mundo”, sin embargo, terminan por reconocer que también todo el mundo tiene un límite. Pero, paradójicamente, este mismo subgrupo admite hacer uso del silencio como resistencia, y de la pasividad ante la demanda del profesor, manifestando el rechazo tácito, compartido con los colegas o no. Se trata de un silencio frente al profesorado como respuesta defensiva y autodefensa en la toma de decisiones lo que es compartido por el sector de alumnos varones.

c) En una posición intermedia, otros miembros consideran que el maltrato siempre será culpa del alumnado que “algo habrá hecho” para encontrarse en conflicto, situándose a medio camino entre las dos posiciones claramente dominantes de los dos discursos enfrentados. No obstante, se admite que ante un conflicto de intereses básicos es necesario amoldarse estratégicamente a las posiciones del profesor porque hay intereses generales más globales:

A: “Lo mejor es ser un lameculos y tener tu aprobado al final del trimestre”.

El consenso del alumnado por obtener una posición de horizontalidad y autonomía con estrategias diferentes y desde significados contrarios, se identifica un espacio semántico y posiciones activas resistentes o de pasividad que se entiende como posición activa de confrontación que permite la posibilidad de entrar en conflicto o bien la opción de hacer de “pringao’ lameculos” sin otra posibilidad para lograr el interés estratégico individual del aprobado. Y para otro grupo los orígenes del conflicto siempre se produce por las actitudes del alumnado::

“R: Has dicho que te gusta tener malas relaciones con los profesores.

A: No, cuando se lo buscan sí. (1)

B: Tampoco te vas a callar.

A: Eso es.

C: O sí.

A: NO. Porque si te están discriminando en medio de la clase no te quedas callá’ (sic) hija.

C: No te van a discriminar por haber entrado por la puerta. Algo tendrás que haber hecho para que te discriminen.”

Desde esta tercera posición se concluye un cierre e insiste en que lo mejor, en general, con el profesor es “no hablar y punto”, lo que produce aceptación e hilaridad por el significado cómplice entre el alumnado frente el profesorado. Esta afirmación que recoge la oposición pasiva frontal a la figura de profesor/a encuentra un añadido en la aclaración de: “Lo mejor es ser un lameculos y tener tu aprobado al final del trimestre.” Se comparte la convicción de que depende de lo que se haga para que el profesor actúe de una manera u otra, supone una fracción contraria intermedia entre los posicionamientos de los dos anteriores. En este sentido consideran que las regañeras son siempre razonables, no aleatorias o caprichosas. Frente a la convicción de la culpabilidad innata del profesorado o la racionalidad permanente del mismo, sugeridas en las anteriores posiciones enfrentadas. Hay un reconocimiento de los propios

intereses del alumnado, compartiendo rol del alumnado frente a profesorado aunque supone identificar cierta bipolaridad estratégica en la reacción del colectivo de alumnos.

Pero, el sentido que le da a esta actitud el grupo de chicas de clase media y rendimiento alto es que “callarse también es positivo y bueno” denotando una posición, una jerarquía del profesorado frente al alumnado, el cual debe centrarse en sus prioridades, y no en confrontar el problema, sin embargo los chicos solo lo justifican para las situaciones tensas, porque es necesario callarse para evitar castigos mayores por miedo al “parte” y a la “expulsión”.

Una de las posiciones discursivas que vemos configurarse en los grupos de discusión realizados, es la del convencimiento entre el alumnado de que las relaciones profesor-alumno son “algo aparte”, como si no fuera una relación auténtica la que se tiene, en parte debido al estatus diferencial y desigual entre docente y estudiante, o las implicaciones que se derivan de las diferencias etarias, o la propia concepción que del docente tengan ambos colectivos (académico, comunicacional, crítico...):

“Uno de los problemas de la profesión educativa es que dice creer una cosa y sus exponentes hacen otra. Dice buscar ciertos objetivos pero utiliza herramientas que los vuelven imposibles de alcanzar. Es demasiada la energía que se gasta en declamar y prometer, pero es muy poca la energía efectiva que se utiliza para reinventar la profesión (...), para recuperar lo mejor de la tradición pedagógica, a la vez que se añade la sal y la pimienta de los nuevos dispositivos y categorías epistemológicas que nos permiten no sólo entender el mundo sino construirlo a través de procesos cada vez más complejos e inextricables (...). Nos equivocáramos mal y pronto, empero si imagináramos

que los problemas centrales por tratar son de naturaleza operacional (usar o no tecnología en el aula, cambiar o no de didáctica, medir cuán conductistas o constructivistas se es en el aula concreta), cuando en realidad son de naturaleza política y conceptual, y están vinculados a factores relacionales, emocionales y sobre todo vinculares escasamente tratados” Piscitelli (2009: 176-177)

Es curioso que, ya sea del lado de los docentes como de los estudiantes, en general se percibe una imposibilidad real de interacción en base a la existencia de predisposiciones individuales negativas de cada una de las partes respecto de la contraria. Lo que lleva al establecimiento de dos vías o salidas posibles por parte del alumnado: o bien se asume una posición de pasividad/imposibilidad frente al sistema de relaciones establecido (y legitimado) institucionalmente en la escuela; o bien se adopta una especie de actitud transgresora y contra-cultural que, generalmente, reproduce y amplifica los antagonismos.

Sin embargo, en dicha relación entre profesores y alumnos, emergen otros discursos que señalan, por ejemplo, que las posibilidades o no de interacción están condicionadas por la presencia en la escuela o fuera de ella. Se asume entonces que las posibilidades de cambiar los roles y formas de comunicación entre ambos colectivos también es subsidiaria de que se establezcan espacios fuera del ámbito escolar (institucionalizado) que permita desplazar al docente de su poder disciplinar y de la idea del “profesor como mi/nuestro enemigo”.

Estas mayores aspiraciones de horizontalidad en las relaciones que, de una forma más bien sutil, parecen vislumbrarse en los discursos elaborados, también es susceptible de diferencias en función del género, el contexto socioeconómico y el rendimiento académico de los y las participantes del estudio. En el caso de las cuestiones relacionadas con el género, observamos dos tipos de sexismo a la luz de los discursos planteados: de un lado, opera una especie de “sexismo explícito” vinculado a un rendimiento escolar bajo y la pertenencia a clases sociales bajas, en el que los jóvenes compiten por tomar la palabra, señalando y culpabilizando aquellas personas (mujeres) y actitudes (esquirolas que juegan “al juego académico”) que reproducen el sistema escolar institucional, incluyendo una objetualización sexual hetero-normativa hacia las chicas (mostrada en el tiempo previo al inicio de la EGD7 y en el lenguaje no verbal), complementado con una actitud de franca oposición a la figura del docente. Por otro lado, opera una especie de “sexismo blando” vinculado a contextos económicos de tipo medio y mayores tasas de rendimiento escolar, a través del cual el proceso de incorporarse y ser reconocido por el grupo, pasa por ceder la palabra al colectivo (principalmente masculino y contracultural), el uso del silencio explícito en el aula como forma de gestionar estratégicamente la escolarización y el éxito académico (pues “callarse es positivo para no tener problemas”)

6.3 Dialogando

El grupo manifiesta, corroborando la etnografía de 3ºA y el discursos de las diferentes posiciones discursivas de los GD, un claro desafecto dentro de las presentes democracias liberales-representativas. Del mismo modo se muestran hacia la escala menor el instituto y la clase, en gran medida por la naturaleza deficitaria de los institutos y las clases como entidades y organizaciones democráticas.

“Hacen lo que les da la gana, es así, hay profesores que se interesan y se molestan. Se preparan las clase, se preocupan por nosotras, pero vamos, una minoría. Yo he tenido dos en mi instituto y... se supone que es uno de los mejores de la ciudad” Fina

“En verdad deberían hacerno’ caso, bueno, escucharnos,... pensar que podemos decir y proponer cosas interesantes y eso, democracia. Que también tenemos algo que decir, ¿no?. El poder del pueblo en el insti’ y en clase sería tomar las decisiones importantes. Sobre el instituto que queremos” Eva

“Eso, tomar decisiones y responsabilidades, así, seguro que nos motivaríamos, creeríamos lo hacemos en las clases, las actividades que hacemos por obligación, pasarían a ser decididas, debatidas, imagínate, na’ que ver” Adrián

Con el profesorado podría existir una comunicación más fluida en la que pudieran intercambiarse experiencias, conocimientos previos del estudiantado para ponerlo en relación con el currículum y de este modo establecer una negociación del mismo, integrado materias para estudiar y aprender en torno a problemáticas y cuestiones amplias, transdisciplinarmente, incluyendo la implicación y afloramiento de sus preguntas, propuestas, inquietudes e intereses. A partir de aquí y por medio de la investigación-acción, el trabajo educativo por proyectos y metodologías participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje los resultados finales serían más significativos y sólidos.

“A mí me encantó una cosa que hicimos con la maestra de ética. Empezamos las clases con unas preguntas, después nosotros hacíamos otras y cada persona de clase escogía trabajar una de ellas. Después elegimos un cortometraje o un cuento que tuviera relación,... fuimos a la biblioteca, entrevistamos a otros profes. Acabamos las clases presentando los trabajos por grupos, también individuales” Fina-” Fina

“¿Y la nota” Adrián

...Y la nota, pues la nota... es que todos aprendimos un montón, pero no sólo de la asignatura, sino a buscar información, leer cuentos, ver cortometrajes, pensar sus relaciones, hablar sobre ello, tomar decisiones, debatimos, hablamos con otros profes, estudiamos lengua, historia y así, no sé, otra cosa. Bueno y al final nadie suspendió, creo que la mayoría sacamos buenas notas.

En el diálogo abierto con el grupo reconocen las potencialidades del uso de la tele-redes sociales para informarse, conocer a gente, mantener el contacto, expresarse y comunicarse rompiendo barreras y miedos iniciales, ligar, cotillear e informarse de lo que piensa la gente y lo que dice, conocer grupos musicales, películas y series. Este último, junto al chat es el mayor de los usos al que dedican el tiempo de conexión. Y un largo etcétera de actividades posibles. No obstante también son capaces de hablar de las pasividades y malestares que tienen con el uso.

“Yo llego a veces... y no puedo dormir, estando pendiente de lo que me dicen de un video o una foto que he puesto en *twitter* o por otro lado,... si la verdad es que luego digo, soy imbécil ¿o qué? Pero vuelvo a hacerlo.” Adrián (diálogo abierto). “Yo también... algo parecido, pero de diferente forma vamos. Me ha pasado en grupos de *facebook* donde tengo amigas de Argentina y si,... una esta como esperando respuesta, comentario,... no sé... que se acuerden de ti por algo. O intentar hablar por *mesenger*, pero nada y claro, desespera” Fina. –*Eso también es echar en falta y no saber cómo hacer, ¿no?*. “Si, echar en falta, es duro tener así a gente tan querida muy lejos” (Fina) –*Pero Adrián, Fina, Elena... ¿no pensáis que esto os hace frágiles? Un exceso de miedo al fracaso ¿no atemoriza, debilita?* “La verdad es que es una mierda tener que estar todo el día pendiente de comentarios, mensajes, menciones y chats,... yo cuando era más niña si recuerdo jugar, estar, hablar y reírme, y bueno ahora también lo hago, pero me cuesta... también tener a mucha gente lejos” (Fina)



Las esferas de competencia regladas por la necesidad de destacar, ser reconocido, tener éxito o relevancia se van extendiendo por las diferentes trayectorias de vida. Este genera un sujeto frágil castigado por el riesgo constante del fracaso y también implica una rutina apresurada en la que los paladeos del goce se supeditan a los triunfos de la competición. Esta preponderancia del espacio de competencia se da en el alumnado de mejor expediente y de clase media-profesional del grupo de 3ºA, ampliando la maximización de esferas de competencia a otros ámbitos de la vida debidos a cierto espíritu olímpico hacia el éxito. El conservatorio de música, el equipo de fútbol o deportivo para los chicos, las clases de inglés de la academia, la danza para las chicas.

CAPÍTULO 7

LA FAMILIA, EL GRUPO DE IGUALES Y LOS (NO) LUGARES: TRÁNSITOS Y FRONTERAS

“Hijo mayor: Viene
Ya esta aquí, ya está aquí
(...)
Padre: ¡Qué novedad! Todos juntos
Madre: Ten cuidado, esta muy caliente
Padre: No saliste ayer, ¿no?
Hijo mayor: Me quedé estudiando.
Padre: Y tú qué, ¿no te dan galletas de coco?
Madre: Porque engordan
Padre: Si ya esta gordo, que más da
Madre: Cada día dices una cosa, ¿puedes coger a tu hermano las galletas?
Hija: Que esté gordo no significa que sea parálítico.
Padre: Y tú ¿a qué hora llegaste?
Hija: No sé pronto, a las tres, tres y media
Madre: ¿Te trajo rafa?
Padre: ¿Quién es Rafa?
Hija: Uno de clase
Hijo: Es su novio
Hija: No es mi novio. Me trajo porque tiene coche
Padre: Traélo a casa
(...)
Padre: He dormido fatal, no sé lo que me ha pasado, pero
Hija: Será la conciencia
Padre. ¿Por qué me dices eso?
Hija: Rafa lo dice. Es una frase hecha, tampoco es para ponerse así.”

León de Aranoa, (1996)¹⁴⁸

“Ya no hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan.” Augé (2000: 122)

¹⁴⁸ Diálogo de la película “Familia”, ópera prima de Fernando León de Aranoa. Santiago después de levantarse baja a la cocina, donde lo espera toda la familia para felicitarlo: es su cumpleaños.

“Hoy cruzo la frontera
Bajo el cielo
Bajo el cielo
Es el viento que me manda
Bajo el cielo de acero
Soy el punto negro que anda
A las orillas de la suerte¹⁴⁹”

Lhasa de Sela (2003)

Si el dispositivo pedagógico, la escuela muestra signos de agotamiento y efectos de aburrimiento, la institución familiar no se queda atrás (Corea y Lewkowicz, 2004) y jóvenes, madres, padres y descendientes van reconfigurando una serie de habilidades y elementos para habitar y formar parte de los entornos contemporáneos. Los y las jóvenes estudiantes llevan a cabo prácticas y experiencias en los diferentes ámbitos de vida, que incluyen a su vez tres dimensiones fundamentales: la (de)subjetivización de cada una y uno de ellos como personas, la socialización dentro de unos marcos culturales e institucionales, y el uso y desarrollo de operaciones en las diferentes esferas como agentes activos y activas del mundo en el que viven.

En este capítulo se exponen tres esferas habituales en las trayectorias de vida de los y las jóvenes estudiantes. La familia, el grupo de pares y lo que hemos denominado los (no) lugares, es decir aquello que ocurre en el espacio doméstico y familiar, el parque, la calle, el centro comercial de ocio, la casa de cultura, las redes y pantallas como lugares habitados y transitados. En estos escenarios de vida y paso acontecen las relaciones con la familia, amistades, vecindad, compañeras y compañeros, desconocidos, amores y vinculaciones y comunicaciones otras. Organizamos el capítulo del mismo modo que el

¹⁴⁹ Canción *La Frontera* del disco “The Living Road”, como metáfora de un espacio nómada y un tiempo móvil contemporáneo entre lugares y tránsitos sucesivos.

anterior, empezando por la etnografía de 3ºA, siguiendo con las representaciones sociales de los grupos de discusión al respecto, para establecer al final un diálogo abierto con el grupo de tres jóvenes respecto a algunos aspectos destacables.

Tenemos dos territorios diferenciados, por un lado aparece el entorno familiar que en los primeros años de la ESO suelen estar aún apegados al entorno parental y un segundo escenario múltiple entre el grupo de iguales, las otras actividades (culturales, deportivas, ocio) y los *media*. Normalmente hay una necesidad de reafirmación, propia de una demanda de independencia, por parte de las y los jóvenes que les lleva a la necesidad de proteger ambas esferas, diferenciándolas e incluso separándolas con el fin de abrir nuevos caminos, exploraciones y experiencias propias. Esta realidad se ve confrontada por el exceso de control y vigilancia parental que suelen sufrir las personas a estas edades, máxime ante el desconocimiento y el miedo infligido desde la cultura institucional y mediática dominante.

Para el grupo de estudiantes estudiado, de la ESO, de 12 a 16 años, es decir la primera adolescencia-juventud hay un primer inicio de emancipación familiar, por medio de la relación con el grupo de las amistades, el ocio y consumo.

7.1 3º A: ¿Vivir es convivir? Conectividades e in-comunicaciones

Los hogares tele-(des)ordenados descritos por las y los jóvenes revelan una **brecha comunicacional** directa en la unidad doméstica, la comunicación humana cara a cara disminuye frente a la mediática, más en un tiempo donde los adolescentes exigen una intimidad diferente que hasta entonces no habían del todo cultivado. Aparece la posibilidad de ir más allá virtualmente, ampliando el limitado círculo de colegas al expandido tele-círculo de amistades.

El *yo* individual hiper-conectado supone un aumento en la brecha relacional del hogar doméstico, pasando menos tiempo y espacio compartiendo, convirtiéndose en ocasiones el medio en un fin en sí mismo para diferenciarse, auto-(tele)cultivarse o como antídoto contra la incomunicación familiar y vía para evitar tensiones crecientes.

“En mi casa la tele está puesta todo el santo día... Mi hermano cuando quiere ver los dibujos en el salón y los hijos cada uno en su habitación.” Ramón.

“R:...voy a casa está la tele puesta, como y ya está, me voy a la habitación. Ru: yo tengo internet en el móvil, pero (para) Wi-Fi sin contraseña. R: Yo si tengo internet en el móvil, llevo todo el día el móvil encima,... ahora no lo tengo porque se lo lleva mi padre para trabajar... mi padre lo usa para llamar y yo pa’ Internet. Ru: Yo llevo 6 meses sin cargar el saldo, lo uso pa’ mensajes de Internet o recibir. R: Na’ más que uso el wasa’ (WhatsApp) y el Tuenti, así no me cuesta trabajo, ni dinero llamar.”

Ramón y Rubén

-“En mi casa cada uno va a lo suyo, habitaciones separadas, televisiones, tablets y de vez en cuando pues el cumpleaños, el aniversario y eso, pero hablar, no hablamos... Durante la semana menos, porque no nos vemos más que a la noche, cansados. El fin de semana tengo partido me voy con mis abuelos” -“Yo tampoco tengo mucho diálogo, con la que más, con mi madre” “En mi casa nadie, todo el mundo gritando, la tele, el teléfono, miles de cosas, pero escucharnos na’” “- Si, en la mía tampoco” “Si, si...” Devolución

En la devolución hicimos una dinámica por pequeños grupos entre personas afines de confianza, la mayor parte del grupo mostró **incomunicación en su casa**, no se comparte lo que hace cada uno o piensa, salvo en raras ocasiones. Casi siempre respondemos a preguntas sobre ¿qué tal en clase?, pero más ¿cómo vas en matemáticas, inglés, lengua,...? Y así. La preocupación parental va ligada al rendimiento académico y a la agenda escolar y de actividades extraescolares. Las madres y padres que trabajan están más ocupados, no obstante manifiestan una mayor comunicación y atención por parte de la madre, dándose una diferenciación por género. Anhelan poder hablar más, pero sin necesidad de dar explicaciones, nadie escucha, reconocen y en este sentido sí que se sienten mal.

Las **medidas parentales** tomadas al respecto al uso de las tele-redes suelen ser relativas al **control** restrictivo. Existen miedos y suspicacias hacia los usos y efectos que pueda suponer navegar por Internet por parte de madres y padres. Hay una ausencia de control directo y una gran cascada de riesgos y miedos que supone el ciberespacio para padres y madres, en gran medida por el desconocimiento, la incomunicación o la falta de implicación en la educación mediática crítica y creativa que pudieran tener con sus vástagos.

*“¿Y qué hacen tantas horas conectados? Yo que sé, enganchados al Tuenti ese... Mira, yo me hice del *facebook*, pero me cansa y ya paso bastante,... veo a mis amigas, mi familia, el trabajo, la casa y la hija...y ya e' má' que suficiente... La verda' me preocupa que contacten con gente mala”* Miriam, madre de una estudiante de 3ºA

P: Mi madre tiene “Face-book” y me parece que sí, está (agregada). J: Mi madre también. Pablo, Jesús y Antonio José

Las medidas tomadas suelen ser relativas a la limitación del tiempo o al apagado de la conexión Wi-Fi, es decir, entre permitir y reprimir-castigar frente a compartir los usos y generar un clima de confianza para el diálogo, la

deliberación y la responsabilidad. La **educación mediática crítica** es una absoluta asignatura pendiente tanto en las escuelas como en la sociedad.

“A mí de vez en cuando me dicen, que tengas cuidado, creen que vas a entrar con violadores y todo eso y yo me río y se enfadan. Para ellos, lo que no ven es directamente malo.” Darío.

“No me dejan tener Tuenti, la semana que viene, como ya cumpla los 15 pues sí.” Eugenio.

“Cuando llevo ya dos horas me dice (la madre) niñaaa’... ya está bien.” Erika

Las relaciones más significativas, las que producen un **vínculo más fuerte** son las directas, las consolidadas por vivencias en común entre iguales; excursiones, confesiones, aventuras, experiencias donde han compartido y agitado la confianza, los sentimientos, las confesiones y el apoyo mutuo. Muchas veces compartiendo simplemente un juego o una actividad, pero estando juntos. Otro elemento importante es el descubrimiento, la exploración, el pasar tiempo juntos, pasando las horas muertas sin objetivo definido. El vínculo fuerte implica el desarrollo de una intimidad, el cuidado, la escucha, la reserva y el esmero, una amistad de confianza y preservación deseada y en ocasiones difícil de alcanzar. El círculo de socialización para las potenciales amistades aumenta en la medida que se diversifican los espacios y las prácticas desarrolladas: tamaño y procedencia geográfica de la familia, vivienda habitual y de residencia vacacional o temporal, actividades de ocio y tiempo libre, movilidades laborales de la familia, separación parental, etc.

“...Has estado todo este tiempo conmigo y has confiado en mí cuando un secreto rondaba tu cabeza, por eso he de decirte gracias. No ha pasado ni un mes desde que nos sentamos y empezamos a conversar. Tú, yo y un móvil con canciones deprimentes (...) Los días de después de ese fueron mejores, contándote mis problemas conseguí animarme y sentirme aliviada conmigo misma. Ahora entiendo lo que suele decir la

gente *creceremos y nos reiremos de los momentos como éste*, contigo siempre es así, no hay ningún momento que sea ligeramente *olvidable*. Pasarán los años y aún así el tiempo no podrá borrar tu recuerdo al escuchar *I Wanna Rock*. Conseguiremos ese viaje a Barcelona cueste lo que cueste. Pronto, muy pronto.” Ana, en una carta libre a un compañero.

“Casi todos los días estamos saliendo, dando vueltas por (el pueblo), dando vueltas por (otro pueblo aledaño),... - ...saliendo no tanto, jugando a la “Play”, bueno a su casa porque yo no tengo.” Rubén y Ramón

“...mejor ser sincero, las amistades son cuando hay roces, si no pasa nada es porque no se comporta con originalidad, con sinceridad.” Eugenio

“A: Lo más importante es el conocimiento, los amigos a lo mejor se van o se van por otra rama, es un poco deprimente. D: Yo me quedo con el recuerdo, a veces los mantienes o no.” Ana y Darío

“La verdad es que cuando te vi por primera vez pensé que eras un pijo y un estirado, pero ya, cuando traté más contigo (después de un año conociéndonos) pensé lo contrario... Me gustaría estar más tiempo contigo y conocerte mejor.” Anónimo, extracto de una carta a un compañero

“Yo llevo 3 años con ellos y no conozco a casi nadie bien.” Pablo

Pero según las y los jóvenes con tanta **ocupación del tiempo, productivismo** y frenesí son **muy escasas**. Las vidas intensificadas por las agendas de actividades provocan tensiones y contradicciones en el grupo de jóvenes.

“-E:...el 2º trimestre, la ‘ última ‘ do ‘ semana ‘, ¡madre mía! fueron mortales; exámene ‘, obra ‘, baile, -M: Si, que pasada... “pa ‘ arriba, pa ‘ abajo”...” Eugenio y Mario.

La **multi-tarea** supone el desarrollo de capacidades cognitivas, pero también generan ansiedad, falta de atención, concentración y estrés, así lo manifiestan. El caso es que la sobre-ocupación se convierte en un hecho fascinante para las y

los jóvenes navegantes intensivos, la amplitud de posibilidades sociales, informacionales, y audiovisuales se multiplican, revelando una tele-reclusión o tele-expansión del goce y el placer o una práctica de consumo informacional y tele-comunicativo, un posible mercantilismo antropológico y existencial del consumo-hago-produzco-crezco luego existo¹⁵⁰. La **sobre-información** y la hiper-ocupación suponen un impulso al deseo de saber, probar y explorar perfiles, comunicar que, según la trayectoria que siga, puede convertir a la curiosidad en abandono, fuga, ligereza, dispersión o empacho mediático hasta llegar a la extenuación e inacción. La info-toxicación por exceso de informaciones múltiples y fragmentarias supone, como regla, un menor interés de la ciudadanía por el mundo en el que vive, Ortega (2011).

Muchas veces los y las jóvenes muestran practicar un **tele-conectarse como hábito**, sin objetivo definido previo, abrirse al mundo virtual de la pantalla, probar a ser. Según Tere “unas cosas llevan a otras y así, a veces empieza a agobiar y digo basta, pero... también otras nada, no me doy cuenta y al final he estado toda la tarde y me duele la cabeza”. En éste sentido los relatos de las y los estudiantes muestran más bien la práctica de la economía del tiempo, probablemente por las condiciones de producción del discurso los relatos están encorsetados por el espacio institucional generando más bien un decir correcto o legítimo ante el adulto. Se apunta la distracción y se valora en gran parte como riesgo asumido la posible pérdida de tiempo a la que se ven en ocasiones. No obstante, el trabajo y esfuerzo escolar para aquellos y aquellas de más alto expediente académico está estrictamente orientado al fin de la nota, primeramente a la superación de los exámenes o pruebas de evaluación para la

¹⁵⁰ Benjamin (2001) muestra que la experiencia de la vida se empobrece a medida que aumenta la riqueza de la vida de la información y la de los productos, disminuyendo la oportunidad de legar esa experiencia como valor de uso (respecto al valor de cambio, instrumental), como transmisión del saber humano. El aumento de la incapacidad de narrar, de contar la propia vivencia de viene -la experiencia- a objeto de consumo o a átomos aislado. Benjamin lo presenta como el síntoma que caracteriza a la nueva pobreza civilizatoria.

obtención de resultados sobresalientes. Hay una especie de **subcultura del ranking** frente a las notas en la que se establece quienes son obtienen las primeras medallas.

“Un rato en Tuenti, si no me lío y no hago na’. Me agobio, me empiezan (a) hablar a la vez y va lento, como es chico (Smartphone) no veo todas las conversaciones, se enfadan si no contestas... Hablamos, quedamos...” Celia

“Después de comer y fregar los platos me dirijo al salón y enciendo el ordenador. Una vez encendido pongo el Tuenti, veo quien está conectado y si tengo novedades interesantes. Luego escucho canciones mientras hablo con mis amigos y en el mismo tiempo abro el Facebook para ver si también tengo novedades. En ocasiones pongo también el Twitter pero no es una red social que me guste mucho. Lo máximo que puedo estar en el ordenador es una hora.” Maite

“Tengo trescientos y pico en Tuenti. Ayer estuve una hora y media como mucho, dos horas haciendo deberes y tuve que ir a comprar unos cascos. Ayer hablé con 5 o 6, unos amigos que conocí en el cumple de J (una amiga).” Mario

“Estoy... una o dos horas (en internet) al día. Me gusta el chat en el Tuenti. Me empieza a llegar gente (invitaciones), en su día agregué por agregar y no hablo con ellos.” Ana

Una fracción grande de la clase tiene conexión por línea, Wi-Fi e incluso móvil en casa, con más de un posible punto de conexión y en la mayoría de las ocasiones haciendo uso de la computadora portátil o la plataforma informática móvil. En los relatos aparece la máquina como un objeto de disputa familiar y un elemento que visibiliza las relaciones de poder por la apropiación de las máquinas. Del mismo modo que la ya tradicional pelea por el mando a distancia de la televisión, hoy en algunos hogares tele-(des)ordenados del grupo de 3ºA la tableta, el ordenador portátil o el dispositivo móvil es causa de conflicto por posesión. Una manera de evitar fácilmente estas disputas es aumentar el número de aparatos por la casa, cada cual a lo suyo con su máquina para tele-transportarse. Los estudiantes muestran una brecha

comunicacional en la unidad doméstica, la incomunicación humana está servida junto a la tele-conexión.

También se refleja en el curso del estudio la distinción de la apropiación de la máquina en la unidad doméstica según sexo y edad, adueñándose en ocasiones el mayor y el hermano frente al pequeño(a) y a la hermana.

“...yo estoy to’o el día metío’ en la habitación, mi hermana no tiene ordenador y yo a veces se lo dejo.” Ramón

“...tres ordenadores, la table’, era pa’ mi, pero al final lo cogen todos (mi hermano sobre todo)... el portátil y la torre.” Maite

La mayoría del grupo de estudiantes desea **salir a la calle**, fuera de la unidad doméstica, salir en su tiempo libre con las amigas y amigos, en consecuencia compensan este tiempo y espacio tele-conectándose, “hablando”, chateando mediante *Face-book* y *Tuenti*, escuchando música, jugando, viendo series anglosajonas o leyendo comentarios. Especialmente los que viven más lejos o en zonas residenciales ajenas al grupo de iguales. Madres y padres tienen miedo a que salgan al exterior, las amenazas, “la edad en la que están, tan difícil” (apuntaba una madre), pero el temor sobrepasa ya los muros físicos que contenían al joven de las amenazas externas, se diluye la protección de la casa frente a las actividades (y pasividades) que ofrece la tele-conexión del ciberespacio.

El deslumbrado mundo de libertad tele-comunicativa e informacional se ve interrumpido por la mensajería instantánea o las persistentes llamadas telefónicas (la geo-localización y otras) que pueden convertirse también en un instrumento de dependencia o de control de movimientos, identificaciones y quehaceres en las relaciones, así como una especie de ciber-panóptico. La red de

redes aparece como un escenario donde diluir los miedos de la comunicación directa, ello en ocasiones puede resultar una ayuda, pero también un regazo donde refugiarse y evitar el enfrentamiento directo. Des-conectados(as) de la presencia, tele-conectados por medio de las pantallas y conectados(as) difusamente con el espacio habitado. Desde ésta producción de sentido se otorga una predominancia al procesamiento de información por medio de la percepción mediada (subjetividad mediática), tomando un orden subalterno la comunicación atenta y la experiencia directa de la vida.

“Es verdad que estamos todo el día con el móvil, yo les digo a mis padres, venga, venga,... déjame salir, que quier estar con mis amigo yeso,... pero luego estamos to’ el rato con el móvil y no hacemos muchas cosas” Devolución

La primera adolescencia, en concreto el grupo de 3ºA entre 14 y 15 años tienen la necesidad de salir de casa, abrirse y experimentar en el mundo, pero es cierto que se encuentran una realidad hostil y repleta de espacios de consumo y adultocéntricos. Hay una escasez de entornos, lugares y actividades de **ocio alternativo y saludable**, ajenos a lo que ofrecen los mercados del consumo. En las sociedades de alto consumo uno de los lugares de encuentro de jóvenes son los centros comerciales de ocio repletos de comercios, bares y paneles publicitarios.

“**Tuenti** casi siempre abierto,... de clase somos todos menos los (hermanos).” Ramón

Toda la clase tiene como amigos y amigas en el *Tuenti* al resto, exceptuando el caso de los hermanos que tienen restricción por parte de su madre y padre y no tienen perfil en *Tuenti*, pero sí en *Face-book*. También hay dos compañeros de clase que debido a una pelea en 1º de la ESO no se hablan y mantienen por tanto una distancia explícita, las redes sociales digitales reflejan su desconexión y evitación directa en el día a día. El tutor del grupo explica que ante “el

conflicto ocurrido” en cursos anteriores evitaba ponerlos juntos en actividades impidiendo de éste modo tensiones. Y apartando de éste modo la superación de tal enemistad/antipatía y desarrollando con ello un aprendizaje de la neutralidad, evitando el conflicto o de la de-negación frente a la madurez (emancipación) que pudiera ser la distensión, el reinicio, el diálogo y compartir actividades o experiencias.

El **socio-grama** realizado refleja que la cantidad de relación directa y en línea (de afinidad, indiferencia u oposición) se asemejan cuando las condiciones de acceso a Internet y a la telefonía son similares, pero de las conversaciones se extrae que es en la relación cercana (no tele-), donde los vínculos fuertes se afianzan y donde se abren las puertas de entrada a la interrelación. *Tuenti* aparece como un escenario de entretenimiento y mediación pragmático que facilitará la realización de los deberes escolares, poner la cita del sábado o comentar algún acontecimiento del día, así contribuirá de un modo u otro a mantener lazos relacionales.

Tuenti se muestra como un escenario social mediado, donde la actividad predominante desarrollada se enmarca dentro del tiempo libre disponible, más allá de la jornada matinal del Instituto y las tareas de ocupación que desarrolle la persona. *Tuenti* es utilizado fundamentalmente como un **medio de ocio** donde amigos y amigas **tele-comparten** individualmente o al lado de un(a) colega en casa o en la media-teca, escuchan **música, fotografías, ven videos y juegan**. Amigos y amigas de clase, pero por supuesto otros y otras muchas.

Los y las jóvenes entrevistados-as manifiestan dejar abierta la cuenta del *Tuenti* o/y la de *Face-book* con el fin de estar atentos-as a las novedades, quién está conectado-a, un mensaje nuevo,... Alex vive de lunes a viernes exclusivamente con su hermana mayor y comparte el portátil con ella, es el único que expresa que abre y cierra *Tuenti*, pero del mismo modo el correo electrónico y otras páginas, condicionado por la ralentización que le supondría tener abierta varias

ventas en el navegador. Ramón y Rubén, amigos y compañeros de Alex, también tienen dificultades económicas en casa que condicionarán por tanto el acceso a navegar y las prácticas de uso.

“Me conecto en casa con un “pen-drive” (internet móvil) en el portátil... Pues me meto en el Tuenti, si veo que no hay nada me desconecto, igual Face-book, y entonces Hotmail para... bajar música, “reggaeton”. Como no voy a estar ahí lo cierro... una costumbre... - Entonces si tienes varias ventanas ¿Va lento? Si, si va más lento.” Alex

Los que tienen una conexión más rápida casi siempre tienen abiertas varias ventanas del navegador, diferentes redes sociales y aplicaciones simultáneamente en las que escuchan música, ven vídeos, fotografías, chatean para quedar el fin de semana. Las diferentes posibilidades de acción aumentan con la navegación rápida y coexisten mayor número de usos; poner música, jugar en red, leer, ver fotos, enviar mensajes acerca de anécdotas de clase, enviar un vídeo, hacer el ejercicio de francés con el traductor, etc.

“No utilizo la tele. En mi casa hay 6 ordenadores, tengo uno de torre... y portátil.” Ana

“Yo estoy conectado como cinco horas al día... hay tres ordenadores: fijo (en el salón, (en el) despacho (del padre) y (el) portátil...” Darío

Muchos sábados, viernes o domingos van al centro comercial de ocio, no lugares como “lugares empíricamente reconocibles y analizables cuya definición es ante todo económica” Augé (2000: 118). Suelen ir al más cercano del municipio pues hay autobús regular o incluso pueden hacerlos su madre o su padre. Allí meriendan, comen y beben, hacen alguna compra, pasean entre tiendas, pasillos y se sientan en sofás escuchando la música ambiental o mejor la de sus móviles. Comparten fotos, mensajes, hablan de sus cosas, flirtean,

ligan, cotillean y van pasando la tarde noche en el centro comercial. Allí hay más adolescentes a los que se encuentran, ven pasar y se enteran por el *tuenti*.

7.2 Representaciones sociales de los grupos de discusión

Hay una insistencia general de los miembros de los grupo a demostrar que, para bien o para mal, con el móvil se sienten conectados con quienes mantienen vínculos importantes, es decir amigos y familia. En este sentido el móvil juega un papel extraordinario como instrumento para hacer compatible la **organización familiar y extrafamiliar** y sus aplicaciones van aumentando las posibilidades de intervenir en la organización de la propia vida en relación a su gente más cercana. Observamos en diferentes escenas de la transcripción del GD10 cómo sus miembros adaptan las posibilidades de uso del móvil a sus necesidades más cotidianas de manera que lo caracterizan de forma singular, mostrando lo que se ha llamado el sentido de **pertenencia grupal** y también a objetos, favoreciendo una especial manera de **autoexpresión** y buscando la personalización del propio móvil y del variado y personal uso.

“30:38 Abbas: Yo mandando un mensaje y, de repente, ves a todos tus amigos y dices: Bueno, voy a hablarle a este también, voy a hablarle a este, voy a hablarle... Y todo el mundo te está esperando y tú estás todo el día con el móvil. Y cuando ya dicen: ¿Te bajas? Tú dices: Espérate, que me tengo que vestir”. (Transcripción chat grupal GD 10).

Y es que la *conectividad*, es decir, el saberse conectado a punto de dedo en cualquier decisión cambia las condiciones de relación que se amplían para autonomía y para control, para poder y para las dependencias. Un fallo de

conexión puede suponer un gran problema o tensión. La conexión sirve para utilizar un contrapoder, pero también como dependencia o control. En los grupos de discusión realizados se muestra el papel que estos jóvenes atribuyen a la mensajería instantánea y a las tele-redes sociales.

“13:31 Juande: También está el tema fardar. Una amiga mía tiene por ejemplo un Sony Xperia Z, que lo puedes comprar con el S4, 5 pulgadas, 13 megapíxeles de cámara (.)Es un móvil (.)que es como un portátil en tu propio móvil, tienes como si fuera tu oficina, tus programas para todo, lo que he dicho antes, ¿pero eso para qué lo quiere ella? Se mete en el Twitter, en el Instagram, se echa dos fotos con la cámara <risas> .Todo lo que tiene en el móvil lo tiene nada más que para esas dos cosas, para eso sería mejor que me hubiese dado el móvil a mí, lo prefiero yo perfectamente.

14:03 Abbas: ¿Pero para qué utilizarías ese móvil también?

14:06 Juande: ¿Yo?

14:07 Abbas: ¿Para chatear, para...?

Bbbb

14:10 Juande: Para otras cosas.

14:11 Pedro: Yo lo utilizo el móvil, pillo el wifi de mi instituto y, cuando necesito hacer algún trabajo o lo que sea o buscar algo, lo busco por el móvil, que me es más fácil.

[[Efectivamente]]

14:20 Andrés: Además, encima tiene la llamada de emergencia que es gratis, ¿qué más quieres?” (Transcripción chat grupal GD 10).

La **construcción del sentido** y **distribución** de los **tiempos** de trabajo, clase, de ocio y descanso está cambiando pues el móvil permite que la vida familiar, escolar y extraescolar se llene de pequeñas pausas, bien provocadas o experimentadas en los tránsitos a pie o en transporte, desplazándose por los denominados *no lugares*. Estos estudiantes entremezclan estudio y entretenimiento de manera muy diferente a las generaciones anteriores. Cada cual se toma sus pequeñas pausas que les permite ver un video en Internet o consultar un blog. El ocio se ha convertido en un estado permanente, se diluye entre las actividades escolares, los tiempos de espera, durante desplazamiento, etc. En ocasiones se distribuyen contenidos y se comparte informaciones de interés, pero también se desatiende el aquí y el ahora presente con una y uno

mismo o no siempre se es lo suficientemente crítico con hiper-demandas impulsadas por las aplicaciones automáticas de los dispositivos, lo que Mafalda llama contesta a la sociedad tan informada y mediática *¿y cuándo estamos con nosotras misma?* Dejando de lado esa introyección y subjetivación interior a cambio de una excesiva exterioridad provocada por una hiper-expresión.

“76:45 Pedro: Pero por ejemplo yo me canso del ordenador también, ¿no?, y yo me conecto al *Skype* y la hermana de mi novia, como tiene el ordenador, pues se les abre el *Skype* automáticamente y pregunto: “¿Hola? No se qué Y me dice: No, no está se está duchando. Ah, pues vale. Tarda la vida, yo a lo mío y me he cansado y me dice hola: Hola, no se qué, no sé cuántos... Bueno, que me voy, digo yo, que tengo que hacer deberes o lo que sea, y dice ella: “Ah, ya está, hablas con mi hermana, pero conmigo no” Y yo: “¡Dios!” (Transcripción chat grupal GD 10).

Por otro lado aparecen intervenciones relacionadas con lo que han llamado desde la psicología las patologías predominantes, según Santoni (2009), que son las relacionadas a las vivencias de vacío, soledad (cuadros depresivos, ataques de pánico, intentos de suicidio en adolescentes, ansiedad) y que los miembros del grupo las muestran como propias.

“30:49 Pedro: Yo apenas me meto en el Tuenti porque me da vagueza’ de’ borrar a todos con los que no hablo, que son tantos, porque no te habla nadie, te agregan y dicen: “Hola” “Hola” y ya está.

30:58 Juande: Y luego va el tío que lo felicita por su cumpleaños y te dice: “¿Quién eres?”
<risas>

31:01 Pedro: Yo ni eso. (Transcripción chat grupal GD 10).”

O las referencias a otros y las relacionadas al consumo, es decir, “las diversas conductas adictivas (compra compulsiva, voyerismo incontinente, trastornos alimentarios)” Santoni (2009: 2). Concluyendo del mismo modo de la necesidad,

ante la proliferación de los *no lugares*, de creación de lugares donde se den vínculos reales de confianza, ayuda mutua, amistad y comunicación directa.

29:58 Abbas: Ya, eso es otra cosa. Si te dan ese móvil, hazme caso que tienes, que gastas más tiempo en el móvil que en... Es que si no, no te relacionas con la gente

30:06 Andrés: Yo si, yo creo que seguiría con mi misma rutina, yo duermo más que hablar con el móvil.

30:10 Abbas: Ya, pero no nos relacionamos con la gente, no salimos, [[ANDRÉS: Es que]no intercambiamos...

30:15 Andrés: Es que lo mío es más... yo qué sé... hablar con la novia o con los amigos cuando dicen: "Vamos a salir" o "Vamos a no sé qué' o no sé cuántos'" "Venga, voy a por ti, no sé cuántos" Y ya está, y yo me desconecto, me conecto para eso y ya está.

(Transcripción chat grupal GD 10).

III Parte:

CONCLUSIONES PARA SEGUIR CONVERSANDO

“el único remedio a la guerra entre identidades es la acción política incluyente y desde abajo. (...) Es decir, sólo elaborando el malestar en clave política de emancipación se puede luchar contra su instrumentalización por parte de aquellos que quieren encontrar chivos expiatorios entre la gente de abajo. No nos faltan ideales, nos faltan subjetivaciones colectivas.” Rancière (Fernandez-Savater, 2016)

“la forma en que soy feminista mañana puede ser diferente a la de hoy. Mi propia concepción de mí misma como feminista evoluciona en la medida en que voy comprendiendo de qué asuntos necesitamos ocuparnos. Creo que es más productivo no adherirse a categorías rígidas.” Davis (1993)

CAPÍTULO 8

APORTACIONES Y DISCUSIÓN

“Ante la desaparición de la sociedad, hacer enjambres.

Dejar de vendernos como carne en la carnicería,
de ahogarnos en trabajos absurdos,
de guardar silencio, de resignarnos,
de mirar para otro lado, de engañarnos,
de obedecer, de vivir de prestado.

Abandonar la colmena, buscar nuevos alimentos,
fecundar nuevos vuelos, impedir que nos capturen,
que nos sigan confinando,
reclamar la vida,
en nombre del amor, de la alegría,
de la fragilidad, de la necesidad, de los sueños,
de la revolución.

Hacer enjambres”

Antonio Orihuela (2014)

En este último capítulo se desarrollan los elementos que sirven como colofón de la tesis doctoral expuesta. Espero que hagan honor a la misma y aporten claridad intelectual y analítica, aun sabiendo de su inevitable naturaleza discutible y provisional. En una primera parte desarrollo las aportaciones a los campos de saber investigados y la contribución destilada desde las preguntas y objetivos de partida, para después de un largo proceso de análisis de los diferentes materiales empíricos y teóricos manejarlos discutir los hallazgos presentados.

Como nos recuerda Ranciere (2016) requerimos de subjetivaciones colectivas dentro de un contexto mundial hostil y violento cuya lógica oposicional entre repliegues identitarios y autoritarios, nos aboca irremediablemente a una ética-política incluyente y desde abajo. La emergencia reside en recrear e impulsar creativamente las vulnerabilidades y malestares en clave ético-política, para que estos padecimientos y dolores colectivos no sean aprovechados como fuente de odio y destrucción mutua. Y entre tanto encontrar soluciones a problemáticas comunes en un orden ético de prioridades y con una alternativa clara y atractiva que asegure un régimen de autonomía y derechos para un mejor modo de vida no basado en el desplifarro y alto consumo y la hiper-individuación.

En el curso de la investigación hemos constatado que en la actualidad no vivimos en sociedades democráticas por más que se nos diga, las instituciones democráticas liberales de representación se han venido vaciando de contenidos, reglas y procedimientos. En España, país de países y realidad histórica particular, nunca hemos disfrutado de una verdadera democracia ni siquiera en términos liberales. Tuvimos una *transición transaccional* entre las diferentes partes, manteniendo muchas de las estructuras y privilegios de las élites del régimen franquista en las nuevas instituciones creadas a partir de la constitución de 1978. El sistema educativo también ha tenido ciertas continuidades como hemos visto y por tanto reproduce las desigualdades sociales, etno-raciales, androcéntricas y arbitrariedades históricas. No obstante y a pesar de sus carencias y faltas, es apreciable la extensión de la formación que se ha dado en las últimas décadas a más de cuatro generaciones, y en consecuencia y producto de ella, es hoy el choque generacional y la contestación sociopolítica existente ante un presente de excesiva injusticia social y regresión de libertades. La escuela como sistema del deficitario estado de bienestar español viene sufriendo rebajas múltiples entre bajadas de asignación

presupuestaria, escasez de formación del profesorado y polarización social extrema de la educación que va desde centros de élite de gestión privada hasta guetos escolares de gestión pública (Moreno Yus, 2013). España, por tanto podemos considerarla como una anomalía en el que el 32% de los estudiantes de primaria y secundaria estudian en colegios e institutos de gestión privada, centros concertados subvencionados en su práctica totalidad con fondos públicos y en detrimento de los centros de administración pública (Rendueles, 2016). De otro lado en el curso del postfranquismo y con la llegada de la “universalización” de la educación se ha ido configurando un sistema de educación de administración pública, pero donde las bases no han tenido ni tienen autonomía para hacer, discutir y decidir en las escuelas. Por otro lado las sociedades hoy sufren los efectos de un capitalismo post-fordista y financiero de escala global sin límites, donde los estados y la escuela se van remodelando desde las nuevas instancias de la nueva gestión y evaluación, así como por colonizaciones varias del mundo empresarila y de la neofilantropía educativa patrocinada por la banca y las grandes corporaciones afines a una tecnologización lamarkiana y a una economía financiarizada.

En esta investigación se ha estudiado los efectos, significados y sentidos que se dan hoy en torno a la *noción de ciudadanía* por parte del estudiantado de la educación secundaria. Se ha cartografiado un mapa con los principales hitos, conceptualizaciones, hipótesis y argumentos en torno a la crítica del concepto de *ciudadanía* y otras nociones en relación a la temática y a la amplitud del estudio, como *sociedad de la información y del conocimiento*. Otra de las preguntas fundamentales de la investigación era contestar al *ethos* democrático que desarrollan los y las estudiantes, tanto en los escenarios escolares como en otras esferas de la vida, sean familia, grupo de pares y *media*. Es decir que subjetivación desarrollan, por medio de qué experiencias, actitudes, pensares y sentimientos democráticos. Un tercer objetivo y pregunta de la investigación

hace referencia a ¿cómo interrumpir ese vacío y falta de experiencia democrática?, ¿cómo revertir la crisis de sentido, la huida hacia delante o la administración del vacío provocada por una acelerada *razón* neoliberal para dotarnos de un *ethos* sensible al desamparo, inteligente en imaginación y con capacidad de contribuir a los comunes?

Me ceñiré por tanto a contestar y discutir estas tres preguntas.

La ciudadanía como celada e imposible

La modernidad como proyecto supuso una noción de ciudadanía kantiana que perseguía la mayoría de edad, es decir, la autonomía para pensar por sí mismo. Desde la tradición hegeliana y otros hemos visto que la *ciudadanía* es una técnica civilizatoria en la que llegada a una etapa histórico-social la conquista de la libertad se extiende a todas las personas y que implica la autodeterminación moral del sujeto, López Calera (2012). Desde la tradición marxiana sabemos que no es posible ejercer la ciudadanía sin una distribución equitativa de la riqueza material. En el s. XVIII aparecen los derechos civiles de propiedad individual, pensamiento y expresión, siempre desde un espíritu colonial y liberal. En el s. XIX surgen los derechos políticos para elegir y ser elegido dentro de un canon patriarcal-androcéntrico, colonial y elitista. Nunca alcanzando el voto para la población migrante. En el s. XX aparecen los derechos sociales de universalización de la salud, educación, los servicios sociales, la cultura y otras garantías que nunca llegaron a cumplirse del todo. No obstante, sabemos por Grosfoguel (2008, 2008b), Santos (2014, 2009), Álvarez-Uría (2014), Escobar (2003) entre otros que el proyecto eurocéntrico de la modernidad occidentalizada trajo consigo un modelo de desarrollo económico capitalista de corte clasista, patriarcal, colonial y ecocida. Siguiendo a Álvarez-Uría (2014), con su esclarecimiento a la hora de plantear diversidad en los proyectos

modernizadores, la caída de la escuela de Salamanca hizo a los jesuitas manejar una doble moral entre secularización y defensa del imperio hispano, imposibilitando de algún modo en la cultura hispana, realizarse una modernidad laica, republicana y verdaderamente democrática. En España el proyecto modernizador e ilustrado fue una de las banderas de los años '80 y '90 del pasado siglo. Pero siempre de dudosa impronta y nunca culminado tanto en aspectos de integración de la diversidad de naciones desde el s. XIX y que hoy reaparece canalizado como un malestar más, ante un conflicto no resuelto. Como del mismo modo él nunca resuelto laicismo o los partidos políticos con mandato imperativo –ni siquiera representativo o el pleno desarrollo del estado del bienestar (Álvarez-Uría, 2014; Martín, 2003; Subirats, 1993). Desde los años '80 el régimen del trabajo y el sistema de seguridad social se vienen fragilizando por lo que se denominó *reconversión industrial*. Hoy después de la cultura del pelotazo, las diversas burbujas especulativas del suelo, el sector inmobiliario y otros negocios y remodelaciones del estado neoliberal, sufrimos desde el 2008, con el austericidio, una aguda pérdida de derechos y desmoronamiento de seguridades. Por tanto, hablar hoy de *ciudadanía* no puede sino ser una quimera, en tanto cientos de miles y millones de personas no pueden sino ejercer exclusivamente su *ciudadanía* como sujeto de derecho electoral para una democracia liberal representativa anoréxica. Es por ello que la *ciudadanía* deviene en un imposible en tanto las personas no pueden ejercer con autonomía e independencia la misma, sin garantías materiales y laborales, es decir sin democracia económica. No existe discusión en las instituciones, ni mucho menos deliberación o toma de decisiones colectiva. Del trabajo empírico desarrollado en la etnografía y en el conjunto de los grupos de discusión se extrae la ausencia de protagonismo y agencia otorgada a los estudiantes en los IES. Ni se discute, ni se negocia, ni se toman decisiones y a penas se participa de una vida escolar común y convivencial dentro de las instituciones escolares. Como hemos visto este desaliento en los y las jóvenes deviene en actitudes,

valores y significados guiados hacia una subjetividad y práctica instrumental y meritocrática de la institución escolar. Se refuerza por tanto en este esclerotizado *ethos* democrático una función credencialista de la escuela, instrumentalizando al máximo el paso por la misma. No obstante hemos apreciado la emergencia y aumento de un sector de jóvenes estudiantes de clase social trabajadora o media en descenso y precarización, un alto nivel de indignación y por tanto de fuerza instituyente. Con una potencialidad de transformación ante tener entre sus cuerpos y realidades un imaginario futuro deshecho y precario presente ante un futuro incierto. El modelo socio-vital consumista es el horizonte de la inmensa mayoría de los y las jóvenes, porque aunque se ha puesto en cuestión ciertos aspectos del modelo de vida hegemónico, sigue siendo la forma de vida unívoca al ser las alternativas de ocio y tiempo, relacionales y sociales, espaciales e institucionales tan minoritarias en un mundo de proliferación constante de mercados.

El hecho de asumir la noción de *ciudadanía* con todo su legado de lo político a cuestas, dificulta llevar a cabo un proyecto y una formación democrática coherente e implicativa en el aula, las instituciones y escolares y otras esferas escolares. La inflación de retórica *ciudadanista* y de ideología formativa como único bien de salvación incrementa las sensaciones y las conciencias cínicas, pues los y las jóvenes saben, sienten y reflexionan lo suficiente como para tener claro que el *ethos* democrático de los institutos está en un nivel de significante flotante, vacío. Todo el mundo habla de democracia, *ciudadanía*, pero ni ciudadanos ni democracia, en las clases y en los institutos no se ejerce y experimenta de este modo. De esta forma la noción deviene en categoría zombi, vacía, inerte que no hace más que alimentar el cinismo reproduciendo lo dado e imposibilitante prácticas, producción e imaginaciones otras. Ante el diseño espacial de las ciudades, las sociedades y el sistema escolar fragmentado, del mismo modo que al no trabajarse educativamente, el clasismo, el racismo, el

sexismo y las discriminaciones múltiples de la normatividad corporal llevan a procesos de homogenización.

***Ethos* democrático juvenil, procesos de de-subjetivización**

Hay estudiantes y jóvenes que abandonados a la suerte, es decir ante la voluntad y el azar de docentes comprometidos e inusuales, centros educativos y claustros con proyectos educativos renovadores desarrollan experiencias democráticas en los centros. Diálogo abierto y plural en el aula, discusión y distribución equitativa de la palabra, negociación del currículum y de los proyectos educativos y sociales del centro, asambleas, participación en comisiones y promoción del asociacionismo juvenil en los IES, apertura y posibilidad de usos de las infraestructuras y los recursos públicos del centro y de las instituciones, metodologías participativas, co-supervisión de la evaluación, currículum integrado, etc.

Los y las jóvenes estudiantes de la ESO como humanos no del todo reglamentados por la gubernamentalidad neoliberal tienen deseo y curiosidad por conocer, saber, descubrir y hacer otros mundos propios y diferentes a ellos y ellas. No obstante, es desde el cultivo y el impulso de este deseo del que ha de partir un camino hacia la experimentación y la práctica intercultural y la relación con diferentes. Desde la polarización, segmentación, segregación social (por el *sprawl* metropolitano, dispersión física y laboral) y escolar en centros, grupos y aulas por clase social, etnias, rendimiento escolar, cuando no por sexo este proceso se ve limitadísimo. Es desde otras experiencias y prácticas donde se sienten escuchados y parte de, donde suelen manifestar sus sentimientos,

haceres y valores democráticos; dígame asociación juvenil, grupos de iguales, excursión, manifestación y espacios no reglamentados por jerarquías excluyentes. No obstante, en este periodo de edad y dada la despolitización institucional y de los mercados sucedida es baja la participación en asociaciones y otros colectivos. El crash financiero de 2007 en EE.UU y cuya onda expansiva llega a España en 2008 es también un crash de naturaleza política. Pues los mecanismos de regulación económica a nivel regional como global suponen una revolución máxima, la globalización financiera paraliza si no agota las opciones de reforma institucional. No permitiendo paralizar los desahucios, el paro, la destrucción de los escasos espacios públicos y estrechando rápidamente las posibilidades de autonomía y el bosquejo de un futuro a grandes sectores de la población hasta el los denominados ayuntamiento del cambio desde hace ya dos años. Es aquí donde surge más la necesidad y la urgencia de retomar quizá el pilar más descuidado de lo que se denominó allá en 1789 la revolución francesa, la *fraternidad* (Doménech, 2004). Hoy la Declaración Universal de los Derechos Humanos es una absoluta carta revolucionaria y el camino de ascenso de *acumulación política por desposesión de la participación* no cesa, tanto en los partidos políticos dinásticos como en los nuevos, así como en las instituciones, incluida la escolar, por supuesto y en multitud de espacios sociales alejados del valor de la confianza, la ayuda mutua y la cooperación.

Sí que se extrae de la investigación que ante un panorama de sub-urbanización, individualización extrema de las relaciones laborales, la colonización de los mercados y las esferas de competencia física e inmaterial de la vida aparece el ciberespacio como un entorno otro donde estar, militar o ejercer contrapoderes. Un entorno donde se hace posible el conflicto, la discusión, la socialización y la indignación. Un lugar fuera de control de adultos, padres, madres y docentes, abierto a cualquiera, sin centro ni gobierno y sin mayores riesgos que los que puedan suponer la privacidad de datos, la intimidad o la propia imagen. Este

ethos ciber-libertario, ciberpunk de los '60 y propio del hacktivismo abre caminos muchos en los que explorar, hacer y practicar en la red. Los grupos de jóvenes expresan el margen de maniobra que tiene en las tele-redes para comunicarse, decir, publicar, informarse, jugar, indignarse,... que no existe en el cara a cara o en el terreno corporal de carne de la vida. Este hecho posibilita una subjetivación expresiva, comunicativa, de aprendizaje y de socialización de interés, pero también puede generar ciertos acomodos frente a un mundo hostil, competitivo y de apariencias, como expresan las y los jóvenes. No podemos olvidar tres elementos importantes de las tele-redes y pantallas. El primero es que el control y el monopolio de Internet y su diversa organicidad es un campo de batalla no del todo resuelto, donde están en pugna las corporaciones, los estados y las organizaciones sociales y civiles (Fennberg 2011, 2002). Un segundo elemento es en el que indaga la filosofía y la sociología crítica de la tecnología, ante toda una ola de tecno-entusiastas de la academia, los medios y la cultura en general que defienden la teoría de la sociedad red y de sus posibilidades de indignación (Castells, 2006, 2012). Incapaces de ver las continuidades y sin tener material empírico que justifique tal noción ante los siempre gigantes materiales de acero y carne de estados, corporaciones y organismos globales. Un tercero es los automatismos, las patologías de la hiper-expresividad e hiper-demanda, al infotoxicidad por saturación y no discernimiento que están proliferando con el aumento de la hiper-conexión en nuestras sociedades. Dificultando la comunicación directa, la deliberación, la conversación, la claridad, la participación e implicación con los asuntos que nos conciernen como personas sujetos a subjetividades colectivas.

Es cierto que la red ha roto el monopolio y el control impuesto de los medios de comunicación, como manifestaron ya la Comisión Trilateral en 1975, (Crozier, Huntington et. al, 1975), posibilitando que en el ciberespacio se generara un esfera post-mediática con posibilidades de contestar, crear noticias, reflexión y

datos al margen de los grandes grupos mediáticos. Del mismo modo que ha permitido organizarse y ampliar la potencia de convocatoria de acontecimientos y convocatorias concretas.

El *ethos* democrático se alimenta si participa de procesos donde convergen grupos humanos diversos, donde hay pluralidad cognitiva, ideológica, cultural y moral. Y donde hay proximidad suficiente para dejarse afectar por cualquiera ante su experiencia y conectando con el malestar y la potencialidad común. En caso contrario, compartimentados, segmentados y polarizados los mundos de vida social se debilitan ante un *demos* estrecho, empobrecido y amenazante en su construcción como enemigo.

Autoconstrucciones individuales y colectivas, *ethos* para los comunes

Desde la perspectiva anterior, ante un vaciamiento de la democracia y de una *ciudadanía* como imposible y celada, emerge la necesidad de entender la educación como un autoconstrucción individual y colectiva. Hoy el cientificismo campa a sus anchas, creencia que considera a la ciencia como la única vía hacia el conocimiento y por tanto como proyecto de mejora, salvación o esperanza de futuro. Podemos decir con un ejemplo que el comportamiento de un cuerpo celeste es más o menos predecible sabiendo sus características de partida y ambientales, pero en ningún caso la actitud de un joven, una adulta o un ser humano cualquiera es predecible por conocer su código genético y sus condiciones ambientales. Parto de aquí de algún modo para romper con la lógica tremenda a la que nos está llevando la tecno-ciencia considerada como una religión inapelable y es aquí por tanto donde surge la necesidad de

considerar la discusión y el debate como la madre de la sabiduría, la duda como método de todo saber, diálogo y conocimiento.

“La ecología de saberes es una epistemología desestabilizadora hasta el punto de que se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible sin rendirse a una política de imposible (...) la ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos; esto es una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con *clinamen* (desviación, viraje creativo inexplicable). La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que han rechazado ser definidas según criterios abismales” Santos y Meneses (2014: 50-51). Las formas excéntricas de subjetividad que he desarrollado han dado lugar a desestabilizar, virar resultados, concepciones y conocimientos asentados en la lógica dominante. Gracias a las devoluciones, los talleres y al diálogo abierto y creativo con jóvenes se ha posibilitado crear procesos de subjetivación que ayuden a construir *ethos* sensibles hacia lo común y a entender la multidimensionalidad de la diversidad cognitiva, cultural, ideológica y moral del demos. Dejándonos afectar, afectándonos en diálogo y conversación abierta.

Es en este contexto de capitalismo postfordista avanzado y de desertificación de espacios colectivos y plurales, es donde aparece la opción de los pro-comunes, como desbordamiento de la escuela pública "no pública" y los centros de élite. El propósito es modificar y mejorar las condiciones de vida colectivamente y de otra democratizar el poder, introduciendo mecanismos de democracia directa, deliberativa y participativa para des.monopolizarlos y distribuirlo.

El *ethos* para los comunes irá de la mano de una realidad instituyente que camina más adelante que cualquier teorización. Se nos hace necesario hacer

menos impresionismo conceptual y más cuestionamiento y renovación social desde la práctica Renduels y Subirats (2016), pues son muchas las preguntas por hacernos juntos, trabajando y cooperando. Para hacer menos elitistas los centros de la cúspide y menos marginales las escuelas del gueto u olvidadas. Es un camino por hacer y avanzar. Porque una escuela democrática supone pensar con los y las demás que educación queremos, rompiendo la aristocracia neoliberal de la mejor educación que pueda pagarme. Pensar, sentir y hacer los pro-comunes es creer en la radical igualdad del ser humano, sin miedo alguno a la diversidad del demos y la ampliación máxima de la discusión, deliberación e implicación de cualquiera.

Tenemos una herencia cuyo proyecto está por hacer. *Omnia sunt communia*

BIBLIOGRAFÍA

Acemoglu, Daron y Robinson, James (2013): *Economics versus Politics: Pitfalls of Policy Advice*, en *Journal of Economic Perspectives*, vol. 27, nº 2 (173-192)

Adorno, Theodor L.W. (2006): *Introducción a la sociología*. Barcelona, Gedisa

Adorno, Theodor W. (1998): *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata

Adorno, Theodor (1993): *Consignas*. Buenos Aires, Amorrourtu

Aglietta, Michel (1998): *En capitalismo en el cambio de siglo: la fase de la regulación y el desafío del cambio social*. En "New Left Review", 7 (16-70)

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2002): *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer una buena historia crítica?*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea

Alemán, Jorge (2011): *El nuevo malestar en la cultura. Políticas para un sujeto dividido*. En González, A.G. (ed.) "La vida que viene. Desafíos, enigmas, cambio y repetición después de la crisis." Las Palmas de Gran Canaria, Ayto. de Las Palmas de Gran Canaria, (225-264)

Alonso, Luis Enrique y Fernández, Carlos Jesús (2013): *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios contemporáneos*. Madrid, S. XXI

Alonso, Luis E. (2007): *La crisis de la ciudadanía laboral*. Barcelona, Anthropos

Alonso, Luis Enrique (2005): *La era del consumo*. Madrid, s. XXI

Alonso, Luis E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos

Álvarez-Uría, Fernando (2014): *El reconocimiento de la humanidad. España, Portugal y América Latina en la génesis de la modernidad*. Madrid, Morata

Amin, Samir (2003): *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo XXI no Norteamericano*. Buenos Aires, Paidós

Amin, Samir (1998): *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, Lafarga

- Amin, Samir (1993): *Capitalismo y sistema mundo*. Barcelona, Paidós
- Anderson G. L. (2002). *Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación*. En Narodowski, M. Nuevas tendencias en educativas, estado, mercado y escuela. Barcelona, Granica
- Andrade, Juan (2015): *El PCE y el PSOE en (la) transición. La evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Madrid, s. XXI
- Angulo, J.F. (2008): *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Morón (Sevilla). Cooperación Educativa
- Aparicio, Juan Ricardo y Blaser, Mario (2008): *The 'Lettred City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in latin America*. *Anthropological Quarterly* 81 (1), (59-94)
- Appelbaum, B. (2003): *Social justice, democratic education and the silencing of words that wound*. *Journal of Moral Education*, 32, 2, (151-162)
- Apple, M. (2012): *Can education change society?* New York, Routledge
- Apple, Michael W. (2002). *Educar como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós
- Apple, Michael y Beane, J.A. (comps.) (2000): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Apple, Michael (1998): *El trasfondo ideológico de la educación*. Entrevistado por Torrès Santomé, Jurjo en, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275, diciembre (36-44)
- Araujo, Marta y Rodríguez Maeso, Silvia (2015): *Eurocentrism, racism and knowledge : debates on history and power in Europe and the Americas*. UK, Palgrave Macmillan
- Arendt, Hannah (2013): *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza
- Arendt, Hannah (2011): *Eichmann en Jerusalén Un estudio sobre la banalidad del mal* Barcelona, Lumen
- Ariza, Sergio (1993): *Significados y efectos del internamiento en instituciones de acogida infantiles y juveniles*. Madrid, Universidad Complutense, Colección Tesis Doctorales
- Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe

- Arnot, M. (2009): *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, Morata
- Arthur, J. and Davies, I. (eds) (2008) *Citizenship Education (4 volumes)*. London, Sage
- Arthur, J.; Davies, I. Y Hahn, C (eds) (2008): *Handbook Education for Citizenship and Democracy*. London, Sage
- Augé, Marc (2010): *La guerra de los sueños. Ejercicios de etno-ficción*. Barcelona, Gedisa
- Augé, Marc (2000): *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa
- Aurelio, Marco (2008): *Meditaciones*. Barcelona, RBA
- Bachelard, Gaston (1997): *La poética de la ensoñación*. México, DF, FCE
- Ball, Stephen J.. (1994): *Las micropolíticas de la escuela*. Madrid, Paidós
- Ball, S.J & Youdell, D (2008): *Hidden privatisation in public education*. Brussels, Ed. International
- Ballarín, Pilar (2008): *Retos de la escuela democrática*. En Cobo, Rosa: *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Catarata
- Banks J.A (2009): *Human Rights, Diversity, and citizenship education*. En *The Educational Forum*, 73, (100-10)
- Barthes, Roland (2005): *Crítica y verdad*. Buenos Aires, s. XXI
- Bayona, Eduardo (2017): *España desconecta su I+D+I*. En *Ctxt, Contexto y Acción*. Consultado el 1/6/2017 en <http://ctxt.es/es/20170531/Politica/12981/IDI-ctxt-investigacion-csic-defensa-zapatero-rajoy.htm>
- Bean, J.A. (2010) *La integración del currículum*. Madrid, Morata
- Béjar, Helena (2007): *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona, Herder
- Bell, Daniel (1964): *El fin de las ideologías*. Madrid, Tecnos
- Benasayag, Miguel y del Rey, Angélique (2012): *Elogio del conflicto*. Madrid, Tierra de Nadie Ediciones

- Benjamin, Walter (2005): *Libro de los pasajes*. Madrid, Akal
- Benjamin, W (2001): *Experiencia y pobreza: Walter Benjamin en Ibiza 1932-1933*, Barcelona, Península
- Benjamin, W (1940) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Trad. y edición de Bolívar Echevarría. UNAM, México. Consultado el 12/02/2017 en <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Benjamin,%20Tesis%20sobre%20la%20historia.pdf>
- Berardi, Franco (2010): *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón
- Berardi, Franco (2007): *Patologías de la hiperexpresividad*. Consultado el 2/03/2012 En <http://eipcp.net/transversal/1007/bifo/es>
- Berins Collier y Ruth, Toward, Paths (1999): *Democracy. The Working Class and Elites in Western Europe and South America*. Nueva York, Cambridge University Press
- Berman, Marshall (2008 (1982)): *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid, s.XXI
- Bertaux, Daniel (2005): *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra
- Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial
- Bergstein, Brian (2017): *Necesitamos alternativas a Facebook, la gran 'caja tonta' de internet*. MIT Technology Review. 14/04/2017. Consultado el 12/5/2017 en <https://www.technologyreview.es/s/7690/necesitamos-alternativas-facebook-la-gran-caja-tonta-de-internet>
- Bloom, Harold (1992), *La angustia de las influencias*. Caracas, Monte Ávila Editores
- Bolívar, Antonio (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó

Bolívar, Antonio (2007b) *Ciudadanía democrática y comunitaria*, en Bolívar y Guarro (eds.) *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid, Wolters Kluwer, (13-33)

Bolívar Botía, Antonio (1998): *Educación en valores: una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia

Boltanski, Luc y Chiapello, Eve (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal

Bourdieu; Pierre (2003): *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama

Bourdieu, Pierre (2000). *La Recherche*. Nº 331, Mayo de 2000. Consultado el 20/11/2011, en: http://www.antroposmoderno.com/antroposversionimprimir.php?id_articulo=123.

Bourdieu, Pierre (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal

Bourdieu, Pierre (1998): *La dominación masculina*. En *La masculinidad, aspectos sociales y culturales*. Quito, Aby-Ayala

Bourdieu, P. y Passeron, Jean C. (1996 (1979)): *La reproducción. El lementos para una teoría de la enseñanza*. México DF, Laia

Bourdieu, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus

Bourdieu, Pierre, Chamboredon J.C., Passeron, J.C. (1987): *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI

Bragg, S. (2007): *"Student Voice" and governmentality: The production of enterprising Subjects*. En *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 28, 3, (343-358)

Burke C. (2007): *The View of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments*. En *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 28, 3, (359-372)

Busquets, Julio (1971): *Introducción a la sociología de las naciones*. Madrid, Edicusa

Callejo, Jesús (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel

Carabaña, Julio (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid, Catarata

- Carlson, D, y Apple, M (eds) (1998): *Power/Knowledge/Pedagogy*. Boulder, CO, Westview Press
- Carpintero, Óscar (2009): La sonrisa de la heterodoxia. *Principios*, 13 (91-105)
- Carr, N. (2014): *The Glass Cage, Automation and Us*. New York, Norton Company
- Carr, W. y Harnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press
- Carr W y Kemmis S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, Martínez Roca
- Castaño Villar, Feliciano (2014): *Entre el enseñante aprendiz y el eterno acumulador de méritos*. En Sancho, Juana M^a et al. (coord.) "Aprender a ser docente en un mundo en cambio", (342-349). Simposio Internacional. Barcelona, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Castilla del Pino, Carlos (1989): *La incomunicación*. Barcelona, Península
- Castells, Manuel (2012): *Redes de esperanza e indignación*. Madrid, Alianza
- Castells, Manuel (2006): *Sociedad red*. Madrid, Alianza
- Castells, Manuel (1997-1998): *La era de la información, economía, sociedad y cultura* (3 vols.) Madrid, Alianza Editorial
- Castoriadis, Cornelius (2005b): *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets
- Castoriadis, Cornelius (1998): *Contra el conformismo generalizado*. *Le Monde Diplomatique*; nº 33-34, agosto-septiembre, Valencia (34)
- Cerezo Galán, Pedro (2012): *Antonio Machado en sus apócrifos. Una filosofía de poeta*. Almería, Universidad de Almería
- Chamorro Sanchez, Emmanuel (coord.) (2016): *Archivo 15M Granada*. Granada, 15M Granada
- Cicoruel, Aaron V. (1989): *Three Modes of Discourse Analysis: the Role of Social Structure*. London, Longman
- CIMAS (ed.) (2012): *Repensando el 15M. Jornadas Anuales del Magister en Investigación Participativa*. Madrid. Consultado el 5/04/2013 en <http://jornadasparticipacion12.blogspot.com.es/>

Cixous, Hélène (1995): *La risa de la medusa: Ensayos sobre la escritura*. Anthropos, Barcelona

Colectivo IOÉ (2010): *¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de las técnicas grupales en los estudios sobre migraciones*. En *Empiria*, 19. Madrid, UNED. (85-86)

Collet, Jordi y Tort, Antoni (coord.) (2016): *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador*. Madrid, Morata

Comisión Europea (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Brussels: Eurydic. Consultado el 27/04/2009 en: http://ww.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf

Comisión Europea (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, Comisión Europea

Conde, Fernando (1999): *Los hijos de la desregulación. Jóvenes, usos y abusos en los consumos de drogas*. Madrid, CREFAT

Cook-Sather, Alison (2007): *Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy*. En "Discourse: studies in the cultural politics of education" 28 (3), (389-403)

Corea, Cristina y Lewkowicz Ignacio (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós

Crenshaw, Kimberle (1989): *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 139-167

Crozier, Huntington et al. (1975): *Crisis of Democracy*. Trilateral Commission. Consultado el 12/3/2011, en http://trilateral.org/download/doc/crisis_of_democracy.pdf

Curiel, Ochy (2005): *Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas*. En Candelario, Gineta E.B.: "Miradas desencadenantes: Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio". Santo Domingo, Centro de estudios de género, INTEC. (p.79-98).

Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel

Davis, Angel and Ms. Martínez (1993): *Building Coalitions of People of Color*. University of California, San Diego. Consultado el 19/5/2017 en <http://ccs.ihr.ucsc.edu/inscriptions/volume-7/angela-y-davis-elizabeth-martinez/>

Deleuze, Gilles (2004): *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona, Paidós

Delgado, Manuel (2016): *Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo*. Madrid, Catarata

Derout, J.L (2008): *Pluralidad de mundos y coordinación de la acción: el ejemplo de los centros escolares*. En Fernández Enguita, M y Terrón, E. (coords.) *Op.cit.*

Dewey, John (2004): *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata

Dietz, Gunther (2011): *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana, 6 (1), (3–26)

Doménech, Antoni (2004): *El eclipse de la fraternidad, una revisión republicana de la tradición socialista*. Barcelona, Crítica

Domènech Sampere, Xavier (2014): *Hegemonías. Crisis, movimientos de resistencia y procesos políticos (2010-2013)*. Madrid, Akal

Doménech, Xavier (2012): *Lucha de clases, dictadura y democracia*. Barcelona, Icaria

Domènech, Xavier (2008): *Clase obrera, antifranquismo y cambio político: pequeños grandes cambios, 1956-1969*. Madrid, Catarata

Drucker, Peter F. (2013 (1967)): *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Ámsterdam, Elsevier

Drucker, Peter F. (1993): *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe

Dubet, F. (2008) *¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo?* En Fernández Enguita M y Terrón, E. (coords.) (2008). *Op.cit.*

Dubet, F. (1999): *Sentiments et Jugements de Justice dans l'expérience Scolaire*, in

Meuret, D. (ed.): *La justice du système éducatif*. Paris: de Boeck

- Durkheim, Émile (1973): *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Schapire
- Dussel, Enrique (1977): *Filosofía de Liberación*. México DF, Edicol
- Dusell, Enrique (1994): *1492-El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del 'mito de la modernidad'*. La Paz, Plural Editores
- Dusell, Enrique (2001): *Hacia una Filosofía Política Crítica*. Bilbao, Desclée de Brouwer
- Eco, Umberto (2015): *Número cero*. Barcelona, Penguin Random House
- Eley, Geoff (2002): *Forging Democracy. The History of the Left in Europe, 1850-2000*, Nueva York, Oxford University Press
- Elías, Norbert (1999): *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa
- Ende, Michael (1995 (1973)): *Momo*. Barcelona, Círculo de Lectores
- Escobar, Arturo (2003): *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa, Bogotá (1), (51-86)
- Escudero, J.M. (2006): *Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado*, en F. Revilla (coord.) *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid, Biblioteca Nueva, (19-53)
- Evans, R. & David W.S. (eds) (1996): *The Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, D.C., National Council for the Social Studies
- Fals Borda, Orlando (1995): *Investigación para la justicia social: algunas convergencias Norte-Sur*. Conferencia central del encuentro de la Asociación Sociológica del Sur de Estados Unidos. Atlanta, 5 de abril. Consultado el 2/8/2016, en: <http://comm-org.wisc.edu/si/falsborda.htm>
- Fals Borda, Orlando (1986): *Historia Doble de la Costa. Resistencia en San Jorge*. Vol II. Carlos Valencia ed.
- Fanon, Frantz (1972). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica

Feito, Rafael (2010): *Escuela y democracia*. En *Política y sociedad*, vol. 47, nº 2 (47-61)

Feixa, Carles (1996): *Antropología de las edades*, en Joan Prat y Ángel Martínez (eds.), "Ensayos de antropología cultural". Barcelona, Ariel.

Feenberg, Andrew y Friesen, Norm (eds.) (2011) *(Re)Inventig Internet. Critical Case Studies*. Sense Publishers, Rotterdam.

Feenberg, Andrew (2002): *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford University Press

Feito, Rafael (coord.) (2010): *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona, Graó

Fernández Buey, Francisco (2013): *Para la Tercera Cultura. Ensayos sobre ciencias y humanidades*. Barcelona, El Viejo Topo

Fernández Buey, Francisco (1991): *La ilusión del método. Ideas para un racionalismo bien temperado*. Barcelona, Crítica

Fernández Durán, Ramón (2006): *El Tsunami urbanizador español y mundial*. Barcelona, Virus

Fernández Enguita, Mariano (2009): *La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias*, en Puelles, M (coord.): *Profesión y vocación docente*. Madrid, Biblioteca Nueva

Fernández Enguita, Mariano (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Madrid, CissPraxis

Fernández-Savater, Amador: *Cómo salir del odio: entrevista con el filósofo Jacques Rancière*. 10/04/2016 Blog Interferencias de El Diario.es. Consultado el 10/05/2016 en http://www.eldiario.es/interferencias/odio-Francia-Ranciere_6_504009609.html

Flam, Helena y King, debra (ed.) (2005): *Emotions in Social Movements*. Londres, Routledge. Consultado el 10/01/2017 en <http://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Emotions-and-Social-Movements-Edited-by-Helena-Flam-and-Debra-King.pdf>

Foucault, Michel (2015): *¿Qué hacen los hombres juntos?* Madrid, Cinca

- Foucault, Michel (2010): *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de Francia (1983-1984)*. Buenos Aires, FCE
- Foucault, Michele (2002): *Defender la sociedad*. Buenos Aires, FCE
- Foucault, Michele (2001): *La Hermeneútica del sujeto. Curso en el Collège de Francia (1981-1982)*. Buenos Aires, FCE
- Foucault, Michel (1990): *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta
- Freinet, Célestine (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Morata
- Freinet, Célestin (1979 (1967)): *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Barcelona, Laia
- Freire, Paulo (2005 (1975)): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo (2002): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, s. XXI
- Freire, Paulo (1999): *La educación como práctica de libertad*. Madrid, s. XXI
- Freire, Paulo (1975): en Darcy de Oliveira, Rosiska y Dominice, Pierre: Illich-Freire: *Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía*. Cuadernos de Pedagogía, nº 7-8, julio-agosto, (25-29)
- Freud, Sigmund (1998): *El malestar de la cultura*. Barcelona, Círculo de lectores
- Fromm, Eric (1985): *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. Madrid, FCE.
- Furlong, John (2013): *Education-An Anatomy of the Discipline*. New York, Routledge
- Fuchs, Christian (2014): *Social Media. A Critical introduction*. London, Sage
- Fuchs, Christian (2014b) *(Un-)Freedom in the Age of Social Media*. Consultado en 29/05/2014 , en <http://fuchs.uti.at/1023/>
- Fuchs, Christian; Boersma, K; Albrechtslund,A & Sandoval, Marisol (eds.) (2011): *Internet and Surveillance: The Challenges of Web 2.0 and Social Media*. New York, Routledge

Fuchs, C (2008): *Internet and society: Social theory in the information age*. Nueva York, Routledge

Galcerán, Montserrat et al. (2016): *Hacia nuevas instituciones democráticas. Diferencia, sostenimiento de la vida y políticas públicas*. Madrid, TdS-Fundación de los Comunes

Galeano, Eduardo (2012): *Confundimos la grandeza con lo grandote*. En la entrevista publicada el 25/05/2012 en La Vanguardia.com y realizada por Sanchís, Ima. Consultado el 4/5/2017 en <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120525/54299733087/eduardo-galeano-confundimos-la-grandeza-con-lo-grandote.html>

Galeano, Eduardo (2006): *Nosotros decimos no: Crónicas 1963/1988*. Madrid, s XXI

Gamella, Juan Francisco (1997): *Heroína en España, 1977-1996. Balance de una crisis de drogas*. Consultado 12/04/2017, en https://www.researchgate.net/publication/242485727_Heroina_en_Espana_1977-1996_Balance_de_una_crisis_de_drogas

Gandhi, Mohandas K. (1922 (1919)): *Indian Home Rule* MADRAS, GANESH & Co [https://en.wikisource.org/wiki/Indian_Home_Rule_\(5th_edition\)](https://en.wikisource.org/wiki/Indian_Home_Rule_(5th_edition))

Garcés, Marina (2017): *Geografies de l'alliberament*. En Diario Ara. Consultado el 6/5/2017 en http://www.ara.cat/suplements/diumenge/Geografies-lalliberament_0_1749425043.html

Garcés, Marina (2013): *Un mundo común*. Barcelona, Bellaterra

Geertz, Clifford (2001): *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós

Geertz, Clifford (1996): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa

George, Susan (2012): *Estrategias neoliberales / Neoliberal strategies - Susan George*. Producido por la Antena filmes y Attac.tv. YouTube (24/10/2012)

Consultado el 25/10/2012, en <http://www.youtube.com/watch?v=uLNiUiXZcPA>

Gil Villa, E (1993): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. CIDE. Madrid

Gimeno Sacristán, José (2013): *En busca del sentido en la educación*. Madrid, Morata

Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata

Giroux, H. A. (1998): *La Escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, México, D.F, s XXI

Goffman, Erving (2006): *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid, CIS

Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. New Jersey, Wiley

Gómez, Alberto Luis y Romero Morante, Jesús (2006): *De la Pedagogía a la Teoría Social: la voz de Miguel A. Pereyra y su escaso eco institucional entre los historiadores españoles de la educación, y La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra*. En *Con-ciencia social, anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 10, (85-104) y (105-128) respectivamente

Goodman, Jesse (2008): *Educación para una democracia crítica*. En Angulo, J.; Connell, R.; Goodman, J.; Kemmis, S.; MacLaren, P.; Miller, J. y Paraskeva, J. "Democracia, Educación y Participación en las instituciones Educativas". Sevilla-Morón, Cooperación educativa

Gopegui, Belén (2014): *El comité de la noche*. Barcelona, Random House

Gramsci, Antonio (2007): *Odio a los indiferentes*. Revista Sin permiso, 29/04/2007,. Consultado el 1/3/2012 en <http://www.sinpermiso.info/textos/odio-a-los-indiferentes>

Gramsci, Antonio (2007b): *La alternativa pedagógica*. México DF, Fontamara

Grosfoguel, Ramón (2008): *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 (115-147)

Grosfoguel, Ramón (2008b): *Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial*. En *TabulaRasa*, nº 9, (199-215)

Groves, Tamar (2011): *Las Escuelas de Verano: una reforma educativa desde abajo, Arte y oficio de enseñar*. XVI coloquio nacional de historia de la educación, II,

(145-154). Consultado el 2/3/2012 en https://www.researchgate.net/publication/250308476_Tamar_Groves_Las_Escuelas_de_Verano_una_reforma_educativa_desde_abajo_Arte_y_oficio_de_enseñar_XVI_coloquio_nacional_de_historia_de_la_educacion_II_2011_145-154

Guarro, Amador (2002): *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro

Guber, Rosana (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós

Guber, Rosana (2001): *La Etnografía. Métodos, Campo y reflexividad*. Bogotá, Norma

Gutiérrez, Francisco (1984): *Educación como praxis política*. México, s XXI

Gutiérrez, Raquel (2015): *Desandar el laberinto. Introspección en la feminidad contemporánea*. Buenos Aires, Tinta de limón

Gutmann, Amy y Thompson Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy?* Princeton, Princeton University Press

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos

Habermas, Jürgen (1982): *Conocimiento e Interés*. Madrid, Taurus

Hardt, Michael y Negri, Antonio (2012): *Declaración*. Madrid, Akal

Harvey, David (2012): *El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid, Akal

Haymes, Stephan Nathan (2006): *Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African-American Slave Culture*, en "Not only the Master's Tool. African-American Studies in Theory and Practice, Gordon, L. y Gordon, J.A. (eds.). Colorado, Paradigm, (173-204)

Hedges, Chris (2009): *Empire of Illusion: The End of Literacy and the Triumph of Spectacle*. New York, Nation Books

Hobsbawm, E.J. (1997): *La Era de la Revolución 1789-1848*. Madrid, Planeta

Hölderlin, J.C. Friedrich (2005 (1797)): *Hiperión o el eremita en Grecia*. Madrid, Hiperión

Holmes, DR y Marcus, GE (2008): *Colaboration Today an the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter*, en *Colaborative Anthropologies*, vol. 1, (81-101)

Honneth, A. (2013): *La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política..* En *Isegoría*, Revista de filosofía moral y política, "Horizontes de lo común" nº 49, (377-395)

Honneth, Axel (1997): *La lucha por el reconocimiento: Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica

Honneth, Axel (1999): *La Democracia como Cooperación Reflexiva. John Dewey y la teoría de la Democracia del Presente*. Estudios Políticos, nº. 15 (81-106)

Holt, J. (1976): *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires, editorial el Ateneo

Ibáñez, Jesús (1997): *A contracorriente*. Madrid, Fundamentos

Ibáñez, Jesús (1994): *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, s XXI

Ibáñez, Jesús (1989): *Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas* en Alvira, F., Ferradno, M. e Ibáñez, J. (coord.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza Universidad

Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid, S. XXI

Igelmo Zaldívar, Jon (2012): *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*. *Historia social y de la educación*, 1(1),(28-57). Con sultado el 2/2/2013, en <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/hse/article/view/67/110>

Illich, Iván (2012 (1973)): *La Convivencialidad*. Barcelona, Virus

Illich, Iván (2011 (1971)): *La sociedad desescolarizada*. Brulot

Illouz, Eva (2007): *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Kats

Imbernon, Francisco (coord.) (2010): *Procesos y contextos: Enseñar en las*

instituciones de educación secundaria. Barcelona, Graó

Inman S. & Burke H. (2002): *Schools councils: an apprenticeship in democracy?* London, Association of Teachers and Lecturers

Ippolita (2012): *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarco-capitalismo*. Madrid, Enclave

Isin, E.F and Turner, B.S (eds) (2002): *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage.

Jenkins, Henry y Thorburn, David (2004): *Democracy and New Media*. Cambridge, MIT Press

Kendall y McDougall (2012) *Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad* En "Revista Comunicar" 38, Vol. 19. (21-29)

Kitschelt, Herbert (1994): *The Transformation of European Social Democracy*, Nueva York, Cambridge University Press

Klein, Naomi (2001): *Reclamemos los bienes comunales*. En *New Left Review*, 9 (154-163)

Klimke, Martin y Scharloth, Joachin (eds.) (2008): *1968 in Europe: A History of Protest and Activism*, Londres, Palgrave Macmillan

Lanier, Jaron (2011): *Contra el rebaño digital*. Barcelona, Debate

Larrauri, Maite (2012): *La educación según John Dewey* Valencia, Tandem

Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: an Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, Clarendon

Laval, Christian y Dardot, Pierre (2013): *La nueva razón del mundo*. Barcelona, Gedisa

Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Madrid, Paidós

Lerena, Carlos (2015): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid, Akal

Lessig, Lawrence (2009): *El código 2.0*. Madrid, Traficantes de sueños

Levin, H. (1994): *Aprendiendo en las escuelas aceleradas*. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Madrid. Morata, Vol. II, (80-95)

Lewkowicz, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado*. Buenos Aires, Paidós

López, Isidro y Rodríguez, Emmanuel (2010): *Fin de ciclo. Financiarización, territorio y sociedad de propietarios en la onda larga del capitalismo español (1959-2010)*. Madrid, Traficantes de Sueños

López Álvarez, Pablo (2016): *El Estado neoliberal*, Seminario El Estado neoliberal y las clases sociales. F.Fª.UCM, 2016 Consultado el 15/02/2017 en <https://www.youtube.com/watch?v=QhYiFJQDhnU>

López Calera, Nicolás (2012): *Mensajes hegelianos. La filosofía del derecho de G. W. F. Hegel*. Madrid, Lustel

López Melero, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga), Aljibe

López Villaverde, Ángel L. (2013): *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas*. Madrid, Catarata

Lugones, María (2008): *Colonialidad y género*. Tabula Rasa, 9 (73-101)

Luke, Carmen (comp.) (1999): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid, Morata

Lyotard, Jean F. (1984): *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra

Machado, Antonio (2002): *Juan de Mairena* (vol. I y II). Madrid: Cátedra

MacKinnon, Catharine (1993) *Only words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Mahamud Angulo, Kira (2010): *Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista (1945-1959)*. Firenze, Polistampa

Makarenko, Antón Semiónovich (1977 (1935)): *Poema pedagógico*. Barcelona, Popular

Maffesoli, Michel (2009): *El reencatamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Buenos Aires, Dedalus

Martín, Francisco J. (2003): *La difícil conquista de Modernidad* (A propósito de “España invertebrada”). Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, nº 58, (88-92)

Martín Barbero, Jesús (2003): *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Grupo Editorial Norma

Martín Barbero, Jesús (2003b): *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación, 32, (17-34). Consultado el 23/2/2012 En <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>

Martín Criado, Enrique (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología crítica*. Barcelona, Bellaterra

Martín Criado, Enrique (1997): *El grupo de discusión como situación social*. REIS, nº 79

Martínez, Guillem (2017): *Sobre las sombras. Un domingo con martínez*. En Contexto y Acción, Ctxt 9/4/2017. Consultado 10/04/2017 en <http://ctxt.es/es/20170405/Firmas/12060/peter-pan-wendy-sombras--guillem-martinez.htm>

Martínez Bonafé, J. (Coord.) (2002): *Vivir la democracia en la escuela. Instrumentos para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla, M.C.E.P.-Kikiriki

Martínez García, José Saturnino (2014): *¿Cómo afecta la crisis a las clases sociales?* Madrid, Fundación Alternativas. Consultado el 3/5/2015 en http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/publicaciones_archivos/2ef1089d2ab74aae0733ed96b546f794.pdf

Martínez González-Tablas, Ángel (2007): *Economía política mundial. I. Fuerzas estructurales*. Barcelona, Ariel

Martínez Rodríguez, Juan B. (2005): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata

Martínez Rodríguez, Juan B. (1999): *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, La Muralla

Masusa, Yoneji (1980): *The Information Society as Post-industrial Society*. Washington, WFS

Masuda, Yoneji (1968): *Una introducción a la Sociedad de la Información*. Tokio, Perikan

Mazzucato, Mariana (2014): *El Estado emprendedor. Mitos del sector público frente al privado*. Barcelona, RBA

Mbembe, Achille (2001): *Ways of seeing: beyond the new nativism. Introduction*. Consultado el 2/11/2015 en http://www.ces.uc.pt/formacao/materiais_racismo_pos_racismo/Beyond_the_New_Nativism_Introduction.pdf

McClintock, R.M. (1971): *Man and his Circumstances: Ortega as Educator*. New York, Teachers College-Columbia University Press

McLaren, Peter (1998): *La vida en las escuelas*. México DF, s. XXI

McLaren; P. y Kincheloe, J.L. Eds.) (2008). *La pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó

McLuhan, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós Comunicación

Mitra, D.L. (2009): *Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform*. En Sykes, G.; Schneider, B.; y Plak, D.N. (Eds.) *Handbook of Education Policy Research*. AERA, New York, Routledge

Monedero, Juan C. (2009): *El gobierno de las palabras. Política para tiempos de confusión*. Madrid, FCE

Monterroso, Augusto (1990): *La oveja negra y demás fábulas*. México, DF, ERA

Morando, Dante (1961): *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*. Barcelona, Luis Miracle

Moreno Mínguez, Almudena (2008): *Informe de la juventud de España 2008. Economía, empleo y consumo: las transiciones en el contexto de la globalización*. Madrid, Instituto de la Juventud

Moreno Pestaña, José Luis (2016): *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*. Madrid, Akal

Moreno Pestaña, José Luis y Razquín Mangado, Adriana (2016): *Postfacio. Didáctica ciudadana. La vida política en las plazas. Etnografía del 15M*. Granada, Ed. de la UGR Consultado el 2/5/2017 en:

https://www.academia.edu/27005236/Postfacio_Libro_Did%C3%A1ctica_ciudadana_la_vida_pol%C3%ADtica_en_las_plazas._Etnograf%C3%ADa_del_movimiento_15M

Moreno Yus, Maria A. (2013): *La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa* Revista de educación, nº 361, (358-378)

Morin, Edgar (2009): *Breve historia de la barbarie*. Barcelona, Paidós Ibérica

Morin, Edgar (2002): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión

Morin, Edgar (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa

Morin, Edgar (1984): *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos

Morozov, Evgeny (2012): *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires, Katz

Mouffe, Chantal (2014): *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires, FCE

Mouffe, Chantal (2012): *Dimensiones de democracia radical*. Buenos Aires, Prometeo

Mouffe, Chantal (2007): *En torno a lo político*. México DF, FCE

Muñoz, Jacobo (2013): *Filosofía y resistencia: intervenciones* Madrid, Biblioteca Nueva

Nancy, Jean Luc (2006): *Ser singular plural*. Madrid, Arena libros

Navarro, Vicenç (2011): *El movimiento Democracia Real YA y la hipocresía del establishment mediático*. Attac.

Consultado el 25/05/2011 en <http://www.attac.es/2011/05/20/el-movimiento-democracia-real-ya-y-la-hipocresia-del-establishment-mediatico/>

Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press

Novoa, Antonio (2015): *Carta a um jovem investigador em Educação. Investigar em Educação*. 2ª série, nº 3, (13-22). Consultado 12/1/2015 en <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>

Nussbaum, Martha (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós

Ondula (2015): *Educación digital crítica. Una metodología integradora*. Madrid, BioCoRe Consultado el 2/4/2016 en <http://ondula.org/publicaciones/>

Orihuela, Antonio (2014): *El amor en los tiempos del despido libre*. Madrid, Amargord

Ortega, Félix (2011): *La política mediatizada*. Madrid, Alianza

Ortega y Gasset, José (1988): *La rebelión de las masas*. Madrid, Alianza

Ortega y Gasset, José (1962): *Discurso inaugural del congreso internacional de bibliotecarios* En "Misión del Bibliotecario y otros ensayos afines" Madrid, Ed de la Revista de Occidente.

Ortí, Alfonso (1989): *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo* en Fernando, M., Alvira, F. e Ibñez, J.: *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza Universidad

Orwell, George. (2009): 1984. Barcelona: Ediciones Destino

Osler, A. & Starkey, H. (2006): *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice*, Research Papers in Education; 21 (4), (433-466)

Ovejero, Félix (2013): *¿Idiotas o ciudadanos? El 15-M y la teoría de la democracia*. Barcelona, Montesinos

Ovejero, Félix (2008): *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism*, Madrid, Katz

Passeron, Jean-Claude (2011): *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid, s. XXI

Pasolini, Pier P (1999): *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano, Meridiani Mondadori

Pasolini, Pier P (2005): *Palabra de corsario*. Madrid, Cículo de Bellas Artes.

Pérez, Ángel (2013): *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata

Pérez Gómez, A.I. (1.998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Petit, Michèle (2015): *Leer el mundo*. Buenos Aires, FCE

Piscitelli, Añlejandro (2009): *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires, Santillana

Polanyi, Karl (1989 (1944)) *La gran transformación*. Madrid, La Piqueta

Prat, Joan y varios (2012): *Els nous imaginaris culturals: Espiritualitats orientals, teràpies naturals i sabers esotèrics*. Tarragona, Publicacions URV

Prensky, Marc (2001): *Digital natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5), (1-6)

Przeworski, Adam (2010): *Democracy and the Limits of Self-Government*, N.York, Cambridge University Press

Quijano, Anibal (2000): *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. "Journal of World Systems Research", 6 (2). (Nº especial, G. Arrighi y W. L.Goldfrank (eds.) Festschrift for Immanuel Wallerstein, (342-388)

Razquín, Adriana (2014): *Tomar la palabra en el 15M: Condiciones sociales de acceso a la participación*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz

Recalcati, Massimo (2016): *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, Anagrama

Reguillo, Rossanna (2012): *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, s XXI

Reimer, Everett (1973): *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barral

Rendueles, César (2016): *Reescolarizar la escuela española*. *Revista La maleta de Porbou*, nº 16, marzo-abril

Rendueles, Guillermo (2004): *Egolatría*. Oviedo, Ed. KRK

Rich, Adrienne (1977): *Claiming an Education*. Consultado en 3/5/2017 en <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic469725.files/Rich-Claiming%20an%20Education-1.pdf>

Riechmann, Jorge (2015): *Autoconstrucción, La transformación cultural que necesitamos*. Madrid, Catarata

Rivas Flores, J. I. (1990): *Organización y cultura del aula*. Edinford. Málaga

Rodríguez, Juan Carlos (2011): *Tras la muerte del aura (En contra y a favor de la Ilustración)*. Granada, EUG

Rodríguez López, Emmanuel (2016): *La política en el ocaso de la clase media. El ciclo 15M – Podemos*. Madrid, Traficantes de Sueños

Rodríguez López, Emmanuel (2015): *Por qué fracasa la democracia en España. La Transición y el Regimen del 78*. Madrid, Traficantes de Sueños

Rodríguez López, Emmanuel (2013): *Hipótesis Democracia. Quince tesis para la revolución anunciada*. Madrid, Traficantes de Sueños

Rodríguez López, Roberto (ed.) (2016): *Contrapsicología*. Madrid, Ediciones Dado

Rodríguez Prada, José Ramón (2012): *Conflicto y reformas en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*. Madrid, Traficantes de sueños.

Sacco, Joe (2000): *Safe Area Goražde*. Washington. Fantagraphics Books

Ruz Aguilera, Omar (1987): *Presentación*. En Fernández Enguita, Mariano, *La escuela en el capitalismo democrático*. Sinaloa (México), UAS

Sachs, Wolfgang (1996): *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú, PRATEC

Sáez Rueda, Luis (2017): *El malestar de Occidente: Perspectivas filosóficas sobre una civilización enferma*. Hamburg, Anchor Academic Publishing

Sáez Rueda, Luis (2015): *El ocaso de Occidente*. Barcelona, Herder

Sáez Rueda, Luis (2009): *Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad*. Madrid, Trotta

Saez Rueda, Luis (2012). *Thanatología del neoliberalismo en el siglo XXI*. En Otros Logos. Revista de Estudios Críticos del CEAPEDI, Universidad Nacional del Comahue, N° 3 (en prensa). Consultado el 27/10/2012 En: <http://www.ugr.es/~lsaesz/CURRICULUM/Thanatos.pdf>

Sánchez-Cuenca, Ignacio (2014): *La impotencia democrática. Sobre la crisis política de España*. Madrid, Catarata

Santoni, Mariana (2009): *Ecosistema urbano -psicología: interacciones espacio – subjetividad*. En *Multequina* vol.18 nº.2 Mendoza, jul-dic

Santos, Boaventura de Sousa (2016): *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid, Akal

Santos, Boaventura de S. y Meneses, maría P. (2014): *Epistemologías del Sur*. Madrid, Akal

Santos, Boaventura de Sousa (2009): *Sociología Jurídica crítica: Para un nuevo sentido común del derecho*. Madrid, Trotta

Santos, Boaventura de Sousa (2009b). *Una epistemología del Sur*. México DF, s. XXI

Santos, Boaventura de Sousa (2006): *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Buenos Aires, CLACSO): CLACSO. Consultado el 12/02/2017 en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

Santos, B.S. (2005): *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta

Santos, Boaventura de S. (1995): *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. London/New York, Routledge

Santos Guerra, M.A. (ed.) (2006): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Santander, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

Santos Guerra, M.A. (2000): *El crisol de la participación. investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Escuela Española, Madrid

Sanz, Julián; Babiano, José y Erice, Francisco (eds.) (2016): *E.P. Thompson: Marxismo e Historia Social*. Madrid, s. XXI

Sanz, Marta (2016): *Éramos mujeres jóvenes. Una educación sentimental de la transición española*. Sevilla, Fundación Lara

Saramago, José (2010 (1995)): *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid, Alfaguara

- Saramago, José (2004): *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid, Alfaguara.
- Schumpeter, Joseph A. (1983 (1942)): *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona, Orbis
- Smith, Linda Tuhiwai (2012): *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books, London
- Spinoza, Baruch (1971): *Obras completas. Ética y tratados menores*. Madrid, Bergua
- Subirats, Marina (2013): *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Bellcaire d'Empordà, Girona, Aresta
- Subirats, Eduardo (1993): *Después de la lluvia: sobre la ambigua modernidad española*. Barcelona, Temas de hoy
- Subitas, Joan y Rendueles, César (2016): *Los (bienes) comunes ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona, Icaria
- Subirats, Marina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* Madrid, Instituto de la Mujer
- Taibo, Carlos (coord.) (2012): *¡Espabilémos!* Argumentos desde el 15M. Madrid, Catarata
- Thatcher, Margaret (1981): *Ms Thatcher: The first two years*. Interview for Sunday Times, 3 May, 1981. Consultado el 5/3/2017 en <http://www.margaretthatcher.org/document/104475>
- Thiessen, Dennis y Cook-Sather, Alison (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht, The Netherlands, Springer
- Thomson, P. (2007) Making it real: *Engaging students in active citizenship projects*. En D. Thiessen & A. Cooksather (eds.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Springer. (775-804)
- Tilly, Charles (2010): *Democracia*. Madrid, Akal
- Tonucci, Francesco (1997): *La ciudad de los niños. La comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó
- Torres Albero, Tomás (ed.) (2015): *España 2015. Situación social*. Madrid, CIS
- Torres, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata

- Touraine, Alan (2000): *¿Qué es la democracia?* México, D F, FCE
- Tröhler, Daniel (2009): *Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos de la investigación educativa.* Profesorado Revista de Curriculum y Formación del profesorado, vol. 13 (nº 2), (1-14)
- Tronti, Mario (2012): Nuestro opearismo. En *New Left Review*, 73, mar/abr, 102-120. Consultado el 2/5/2017 en <http://newleftreview.es/73>
- Turkle, Sherry (2017): *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital.* Barcelona, Ático de los libros
- Valdecantos, Antonio (2016): *Teoría del súbdito.* Barcelona, Herder
- Valdecantos, Antonio (2015): *Filosofía de la caducidad.* Madrid, Plaza y Valdés
- Van Reybrouck, David (2017) *Contra las elecciones.* Madrid, Taurus
- Varela, Julia (2007): *Las Reformas educativas a debate (1982 - 2006).* Madrid, Morata
- Varela, Julia y Álvarez Uria, Fernando (1986): *Las redes de la psicología: análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos.* Madrid: Ediciones Libertarias
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela.* Madrid, La Piqueta
- Villasante, Tomás R (2017): *Democracias Alternativas. Experiencias emergentes y alternativas desde los comunes.* Barcelona, El Viejo Topo
- Villasante, Tomás R. (2014) *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana.* Madrid, Catarata
- Villasante, Tomás R. (2010). *Redes sociales para la investigación participativa.* En *Sociedad Hoy*, núm. 18, (109-129). Concepción, Chile, Universidad de Concepción
- Viñao, Antonio (2016): *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones.* "Espacio, Tiempo y Educación" , vol. 3, nº 1 (21- 42)

Viñao, Antonio (2014): *Religión en las aulas. Una materia controvertida*. Madrid, Morata

Viñao, Antonio (2002): *La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 7, nº 15, (223-256)

Viñao, Antonio (2002b): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* Madrid, Morata

VV.AA. (1998): *Carta a una maestra*, PPC

Weber, Max (2002): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid, Fondo de Cultura Económica

West, Candance y Fenstermaker, Sarah (2010): *Haciendo la Diferencia*. En Hoffmann, O. y Quintero, O. (coord.). "Estudiar el racismo. Textos y herramientas". México, Afrodes Consultado el 12/02/2015 en http://www.proarhep.com.ar/wp-content/uploads/Estudiar-el-racismo.-Textos-y-herramientas_2010.pdf

Willis, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal

Winner, Langdon (1997): *Cyberlibertarian Myths and the Prospects for Community*, New York. Consultado el 13/02/2014 en <http://homepages.rpi.edu/~winner/cyberlib2.html>

Wright Mills, Charles (2000): *La imaginación sociológica*. México, FCE

Yildiz, Melda N y Keengwe, Jared (2015): *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age*. Pensilvania, IGI Global

Young, Iris Marion (2001): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata

Ysás, Pere (2004): *Disidencia y subversión: la lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*. Barcelona, Crítica

Zizek, Slavoj (2003): *El espectro de la ideología*. En Zizek, S. (comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (17-48). Buenos Aires, FCE

Zweig, Stefan (2007): *La impaciencia del corazón*. Barcelona, Acantilado

